

Falkenberg, Kathleen; Vogt, Bettina; Waldow, Florian
**Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische
Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und
summativer Notwendigkeit**

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 3, S. 317-333



Quellenangabe/ Reference:

Falkenberg, Kathleen; Vogt, Bettina; Waldow, Florian: Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt? Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 3, S. 317-333 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-185429 - DOI: 10.25656/01:18542

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-185429>

<https://doi.org/10.25656/01:18542>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2017

■ *Thementeil*

Praktiken der Prüfung

■ *Allgemeiner Teil*

Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie

Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Praktiken der Prüfung

Norbert Ricken/Sabine Reh

Prüfungen – Systematische Perspektiven der Geschichte
einer pädagogischen Praxis. Einführung in den Thementeil 247

Jens Nagel

Prüfungspraktiken an Gymnasien und Lateinschulen in der Frühen Neuzeit.
Musterung, Selektion, Übergangsrituale 259

Sabine Reh/Michael Kämper-van den Boogaart/Joachim Scholz

Eine lange Geschichte: Der deutsche Abituraufsatz
als „Gesamtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und
Lehrerkommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren 280

Andreas Hoffmann-Ocon

Persönlichkeit oder Wissenschaftsbasierung?
Einfluss von Ausbildungspraktiken auf Prüfungen Zürcher
Volksschullehrpersonen um 1900 299

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt?
Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen
formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit 317

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Praktiken der Prüfung“ 334

Allgemeiner Teil

Christel Adick

Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland	341
---	-----

Vera Busse/Lisa Riedesel/Ulrike-Marie Krause

Anregung von Reflexionsprozessen zur Förderung interkultureller Kompetenz. Ergebnisse einer Interventions- und einer Interviewstudie	362
---	-----

Besprechung

Cristina Allemann-Ghionda

Massimiliano Tarozzi/Carlos Alberto Torres: Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives) Patricia K. Kubow/Allison H. Blosser: Teaching Comparative Education. Trends and issues informing practice	387
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	390
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Practices of Examination

Norbert Ricken/Sabine Reh

Examinations – Systematic perspectives on the history
of a pedagogical practice. An introduction 247

Jens Nagel

Examinations in Early Modern Gymnasiums and Latin Schools.
Mustering, selection, rites of passage 259

Sabine Reh/Michael Kämper-van den Boogaart/Joachim Scholz

A Long Story: The German abitur essay as “Gesamtbildung der
Examinanden” (‘general education of the examinees’). Examination processes
and teachers’ comments on abitur essays in the 1950s. 280

Andreas Hoffmann-Ocon

Personality or science-based? Influences of education practices
on examinations for elementary teachers in Zürich around 1900 299

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Constant examination or continuous support? Assessment practices
in Sweden between formative aspiration and summative necessity 317

Deutscher Bildungsserver

Online resources on “Practices of Examination” 334

Articles

Christel Adick

International Educational Transfer in the Name of Diplomacy:
Germany’s foreign cultural and educational policy 341

Vera Busse/Lisa Riedesel/Ulrike-Marie Krause

Stimulation of Reflection Processes in Order to Promote Intercultural
Competence: Results of an intervention and an interview study 362

Book Reviews	387
New Books	390
Impressum	U3

Kathleen Falkenberg/Bettina Vogt/Florian Waldow

Ständig geprüft oder kontinuierlich unterstützt?

Schulische Leistungsbeurteilung in Schweden zwischen formativem Anspruch und summativer Notwendigkeit

Zusammenfassung: An die Stelle punktueller Überprüfungen in Form von (Abschluss-) Prüfungen tritt im schwedischen Bildungssystem die fortlaufende schulische Leistungsbeurteilung während des Schuljahres (formative Beurteilung). Schüler_innen erhalten erst mit den Zeugniszensuren – beginnend ab Klasse 6 – eine summative Beurteilung in Form einer Note. Das Abschlusszeugnis der neunjährigen Grundschule ist relevant für den Übergang an die weiterführende Schule, das Abschlusszeugnis der weiterführenden Schule wiederum für den Hochschulzugang bzw. den Übergang in den Arbeitsmarkt. Der Beitrag beleuchtet, wie sich die formative und summative Leistungsbeurteilung in Schweden in den Regularien darstellt und kontrastiert dies mit den Beurteilungspraxen von Lehrkräften und den Beurteilungserfahrungen der Schüler_innen bezüglich der beiden Funktionen der Leistungsbeurteilung und ihrer Wechselwirkungen. Es zeigt sich, dass in der Beurteilungspraxis die formativ gedachten Rückmeldungen zum Lernstand teilweise durch die summativen Beurteilungselemente überlagert werden, wodurch sich widersprüchliche Anforderungen für die Lehrkräfte ergeben, die diese versuchen auszubalancieren. Bei den Schüler_innen scheint die kontinuierliche Rückmeldung ebenfalls andere Effekte zu haben als die primär intendierten, u. a. die Erzeugung eines Gefühls des ständigen Geprüftwerdens.

Schlagnote: formative Leistungsbeurteilung, summative Leistungsbeurteilung, Schweden, Individualisierung, Prüfung

1. Einleitung

Die Beurteilung von Leistungen – ob in explizit als Prüfung ausgewiesenen Situationen oder eher ‚nebenbei‘ erfasst – prägt das Schulerleben von Lehrkräften und Schüler_innen ganz wesentlich. Diese prägende Rolle wird in der Literatur oft auf zwei Funktionen zurückgeführt, die die Leistungsbeurteilung erfüllt bzw. erfüllen soll: Eine gesellschaftliche Funktion im Sinne der Allokation von Bildungs- und Lebenschancen und eine pädagogische Funktion im Sinne der Leistungsrückmeldung, Lernmotivation und der Erzeugung einer Grundlage für die Planung des weiteren Lehr- und Lernprozesses (Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011). Dem summativen „assessment of learning“ steht so das formative „assessment for learning“ (Black & Wiliam, 1998; Lundahl, 2011), dem „Auslesen“ das „Fördern“ (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007) gegenüber. Diese beiden Funktionen stellen deutlich unterschiedliche, teilweise entgegengesetzte Anforderungen an die Ausgestaltung der Leistungsbeurteilung und begründen somit ein Spannungsverhältnis, in dem sich die schulische Leistungsbeur-

teilung bewegt (Zaborowski et al., 2011). Vielfach wird von Lehrkräften, aber auch von Wissenschaftler_innen, die formative Funktion der Leistungsbeurteilung als ‚gute‘, pädagogisch wertvolle Spielart der Leistungsbeurteilung gesehen, während die summative Leistungsbeurteilung bestenfalls als eine Art notwendiges Übel erscheint, das sich aus dem gesellschaftlichen Selektionsauftrag der Schule ergibt (Terhart, 2006; Hirsh & Lindberg, 2015).

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Fallstudie (zum Erkenntnispotential von Fallstudien allgemein vgl. Ebbinghaus 2009), die eine Auskoppelung aus einem umfassenderen deutsch-schwedisch-englischen Vergleichsprojekt darstellt.¹ Anhand des Falles Schweden soll im Folgenden gezeigt werden, wie sich die Beurteilungspraxen der Lehrkräfte und die Beurteilungserfahrungen der Schüler_innen vor dem Hintergrund der Regularien zur Leistungsbeurteilung im oben skizzierten Spannungsverhältnis zwischen formativer Beurteilung und summativer Benotung darstellen.

Der schwedische Fall ist für die Untersuchung dieser Spannungen aus zwei Gründen besonders interessant: Zum einen gibt es im schwedischen Schulsystem *keine* gesonderten Abschlussprüfungen; das funktionale Äquivalent derartiger Prüfungen stellt die kontinuierliche Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte während des Schuljahres dar. Bereits dieser Aspekt der Systemarchitektur führt dazu, dass die Grenzen zwischen formativer und summativer Beurteilung leicht verschwimmen. Praktiken der Prüfung (im Sinne einer summativen Leistungsbeurteilung, die oft mit dem Ziel der Auslese betrieben wird) lassen sich dadurch weniger leicht von anderen Formen der Leistungsbeurteilung unterscheiden als etwa im englischen Schulsystem. Zum anderen zeichnet sich das schwedische Bildungssystem seit Langem durch einen hohen Grad an umfassender organisatorischer und inhaltlicher Individualisierung bei gleichzeitig steigender Standardisierung aus (Höstfält, 2015). Parallel zum großen Interesse an Formen der formativen Leistungsbeurteilung in der schwedischen erziehungswissenschaftlichen Diskussion (Vetenskapsrådet, 2015, S. 9; Hirsh & Lindberg, 2015), der Lehrerbildung (Lundahl, 2011; Lindström, Lindberg & Pettersson, 2011) und der pädagogischen Praxis (Jönsson, Lundahl & Holmgren, 2015; Höstfält, 2015), ist eine verstärkte Resultatorientierung zu erkennen (Lillidahl, Sundberg & Wahlström, 2016). Wie unsere empirischen Untersuchungen zeigen, stellt sich die Umsetzung der formativen Beurteilung bei gleichzeitiger Notwendigkeit, summativ zu benoten, im Schulalltag jedoch als nicht unproblematisch heraus. So führt bspw. das Fehlen expliziter Abschlussprüfungen nicht dazu, dass Schüler_innen sich subjektiv weniger unter Prüfungsdruck gesetzt fühlen.

Empirisch basiert der vorliegende Artikel auf sechs Gruppeninterviews (Morgan, 1988) mit schwedischen Schüler_innen und 16 episodischen Interviews (Flick, 2011)

1 Das von der DFG geförderte Projekt „Unterschiedliche Welten der Meritokratie? Schulische Leistungsbeurteilung und Verteilungsgerechtigkeit in Deutschland, Schweden und England im Zeitalter der ‚standards-based reform‘“ (2010–2017) ist an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelt und kooperiert mit der Linné-Universität in Växjö, Schweden sowie der University of Durham, England. <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/vew/forschung/unterschiedliche-welten-der-meritokratie>.

mit schwedischen Lehrkräften, die am Ende der Sekundarstufe I lernen bzw. lehren. Die Interviews wurden zwischen November 2013 und März 2016 erhoben. Methodologisch sind die Interviews durch die Grundsätze der Grounded Theory Methodology gerahmt (Strauss & Corbin, 1990), auf eine detaillierte Darstellung des Kodierprozesses und der damit verbundenen Lesartenbildung muss jedoch hier verzichtet werden.²

Die zentrale Kategorie, anhand derer wir die oben dargestellten Spannungen herausarbeiten wollen, leitet sich dabei von einer Formulierung ab, die in den Interviews mit schwedischen Lehrkräften und Schüler_innen gehäuft auftrat und als in-vivo-Kode (Strauss & Corbin, 1990, S. 82) in die Interpretationsarbeit einging: *bedömning hela tiden* kann wortwörtlich mit *Beurteilung die ganze Zeit* übersetzt werden und verweist zunächst auf eine vor allem zeitlich entgrenzte Dimension schulischer Leistungsbeurteilung. In der fallübergreifenden Analyse des in-vivo-Kodes wurden weitere Dimensionen sowie die verschiedenen Positionierungen der Lehrkräfte und Schüler_innen zur Kategorie *bedömning hela tiden* herausgearbeitet, die im Folgenden dargestellt werden.

2. Fortlaufende Beurteilung in den Regularien

Bis zur sechsten Klasse erhalten die Schüler_innen der neunjährigen allgemeinbildenden *grundskola* ausschließlich durch mündliches und schriftliches Feedback, schriftliche Gutachten sowie in Form von halbjährlichen Entwicklungsgesprächen eine Rückmeldung zu ihrem Lernstand. In der Primarstufe findet also durchaus Beurteilung (*bedömning*) statt, Zensuren und entsprechende Zeugnisse werden jedoch erst ab der sechsten Klasse vergeben (*betygssättning*).³ In der schwedischen Schule gibt es kein ‚Sitzenbleiben‘, d. h. die Schüler_innen, die die Mindeststandards nicht erfüllen, erhalten zwar besonders intensive Förderung, werden aber nicht in der Klassenstufe zurückgestuft. Erst beim Übergang an die weiterführende Schulform, die *gymnasieskola*, dienen die an der *grundskola* erworbenen Zeugnisnoten am Ende der neunten Klasse als Zugangsvoraussetzung für bestimmte Ausbildungszweige und sind hinsichtlich dieser Funktion vergleichbar mit dem deutschen Mittleren Schulabschluss oder dem Hauptschulabschluss.

Das Benotungssystem wurde seit den frühen 1990er Jahren mehrfach reformiert. Seit dem Schuljahr 2011/2012 gelten neue Lehrpläne einschließlich einer neuen Notenskala mit den Zensuren A (Bestnote) bis F (nicht bestanden⁴). Die neuen Lehrpläne enthalten deutlich konkretere Lernziele als ihre Vorgänger, verbunden mit detaillierten

2 Für eine ausführliche Auseinandersetzung mit Methode und Methodologie der vorliegenden Studie verweisen wir auf die Dissertationen von Kathleen Falkenberg (2017) und Bettina Vogt (in Vorb.).

3 Bis zum Jahr 2011 wurden sogar erst ab Klasse 8 Zensuren vergeben.

4 Die Zensur F steht im Schwedischen für *icke godkänt*, was mit ‚nicht bestanden‘ übersetzt werden kann. Gemeint ist damit aber lediglich das Nicht-Erreichen der im Lehrplan definierten Mindeststandards, welches nicht mit weiteren Sanktionen, wie bspw. einer Klassenwiederholung, verbunden ist.

Beurteilungskriterien. Sie zielen auf eine größere Transparenz und erhöhte Gleichwertigkeit (*likvärdighet*) der schulischen Leistungsbeurteilung ab (vgl. Skolverket, 2016, S. 6).⁵

Die Grundlage aller Leistungsbeurteilungen sollen die im Lehrplan festgeschriebenen ‚Wissensanforderungen‘ (*kunskapskrav*) darstellen, die ausgehend von den zentralen Lehrplaninhalten (*centralt innehåll*) im Sinne von Mindeststandards für die Klassenstufen 3, 6 und 9 definiert sind. Die Lehrpläne enthalten damit neben den inhaltlichen Kompetenzbereichen auch genau definierte Beurteilungskriterien für die Notenstufen A, C und E. Für das Fach Schwedisch beispielsweise werden fünf Kompetenzbereiche definiert, die jeweils aus bis zu sieben Aspekten bestehen. Für diese Aspekte finden sich dann wiederum ausformulierte Beurteilungskriterien, die tabellarisch dargestellt werden. Als weitere Hilfestellung für die Lehrkräfte sind in den Beurteilungskriterien standardmäßige Beurteilungsbegriffe (*värdeord*) eingeführt worden, die eine Steigerung der Kompetenzen signalisieren sollen (z. B. grundlegende – relativ gute – gute Kenntnisse). In Abbildung 1 wird ein Auszug aus dem Schwedischlehrplan für Klasse 9 dargestellt.

In einer allgemeinen Handreichung von Skolverket, der schwedischen Schulbehörde, zur Planung und Durchführung des Unterrichts ist unter den allgemeinen Richtlinien zur Leistungsbeurteilung und Benotung als Erstes zu lesen, dass „Lehrkräfte das Wissen von Schüler_innen kontinuierlich analysieren sollen, aufbauend auf dem, was im Unterricht behandelt wurde, um eine ganzheitliche Beurteilung des Wissens durchführen zu können und diese mit den Wissensanforderungen abgleichen zu können“⁶

grade	E	D	C	B	A
Knowledge requirements end of year 9	Pupils can write different kinds of texts with <i>some variation</i> in language, <i>simple</i> text linking and also <i>basically</i> functional adaptation to type of text, language norms and structures. [...]	Grade D means that the knowledge requirements for grade E and most of C are satisfied.	Pupils can write different kinds of texts with <i>relatively good variation</i> in language, <i>developed</i> text linking and also <i>relatively well</i> functioning adaptation to text type, language norms and structures. [...]	Grade B means that the knowledge requirements for grade C and most of A are satisfied.	Pupils can write different kinds of texts with <i>good variation</i> in language, <i>well developed</i> text linking and also <i>well</i> functioning adaptation to type of text, language norms and structures. [...]
Domain: Reading and writing					
Aspect: Writing strategies					

Abb. 1: Auszug aus der englischen Originalversion des Lehrplans: Beurteilungskriterien am Ende der 9. Klasse im Fach Schwedisch, Kompetenzbereich: Lesen und Schreiben, Aspekt: Schreibstrategien; Skolverket 2011, S. 224 (leicht ergänzte Darstellung, Hervorheb. i. Orig.)

5 Darüber hinaus existieren bereits seit den 1940er Jahren standardisierte landesweite Tests, die ebenfalls der Gewährleistung einer im ganzen Land gleichwertigen Beurteilung dienen. Die Ergebnisse der Tests fließen allerdings nicht unmittelbar in die Zeugnisnoten der Schüler_innen ein (vgl. Lundahl, 2009).

(Skolverket, 2012, S. 22; Übers. d. A.). Bei dieser kontinuierlichen Leistungsbeurteilung handelt es sich, wie zuvor bereits erwähnt, um eine in erster Linie formative Beurteilung, die zum Ziel hat, den weiteren Lernfortschritt zu unterstützen (vgl. Skolverket, 2015, S. 57). Summative Leistungsbeurteilung in Form von Zeugnisnoten soll hingegen „zeitlich, räumlich und kontextuell abgegrenzt“ (Skolverket, 2015, S. 37) sein.

Die abschließende Notengebung am Ende des Halbjahres soll laut den Regularien umfassend (*allsidig*) sein und auf einer Vielzahl von Beurteilungsmomenten beruhen. So steht beispielsweise im Lehrplan für die *grundskola*: „Die Lehrkraft soll [...] bei der Notengebung alle zugänglichen Informationen über den Wissenstand der Schüler_innen im Verhältnis zu den nationalen Beurteilungskriterien nutzen und eine umfassende Beurteilung dieses Wissens vornehmen“ (Skolverket, 2015, S. 18; Übers. d. A.). Hiermit ist gemeint, dass die Lehrkräfte „angemessene Beurteilungsformen“ anwenden sollen, die „den Schüler_innen gute Möglichkeiten geben, ihr Wissen auf unterschiedliche Arten zu zeigen“ (Skolverket, 2012, S. 22; Übers. d. A.). Hierbei kommt die starke Ausrichtung auf individualisierte Unterrichtspraktiken zum Ausdruck, die in individualisierten Formen der Leistungsbeurteilung ihre konsequente Fortsetzung finden. Konkrete Vorgaben hinsichtlich der Form und Anzahl der Beurteilungen (wie in Deutschland üblich) existieren in Schweden nicht, diese Entscheidungen werden dem pädagogischen Ermessen der Lehrkräfte überlassen.

3. Fortlaufende Beurteilung aus Sicht der schwedischen Lehrkräfte

In den Interviews mit den schwedischen Lehrkräften wird deutlich, dass die schulische Leistungsbeurteilung für diese eine zentrale Rolle in ihrem alltäglichen Unterrichtshandeln einnimmt (vgl. auch Wahlström & Sundberg, 2015, S. 18). Dabei werden Beurteilungen als fortlaufender Prozess dargestellt, der als ‚natürlicher Teil‘ des Unterrichtsalltags beschrieben wird. Leistungsbeurteilung wird nicht primär als punktuelle ‚Messung‘ von Leistungen (etwa anhand schriftlicher Tests oder Klassenarbeiten) verstanden, sondern vielmehr als ein den Lehr-Lern-Prozess begleitendes Element des Unterrichts betrachtet. Dazu ein Auszug aus einem Interview mit der Schwedischlehrerin Eva⁶:

[A]lso BEURTEILUNG ist etwas, das (.) die ganze Zeit passiert äh (.) bei allen Zusammentreffen und bei jeder (.) fortlaufenden Arbeit im Unterricht. Äh (.), weil man sich abgleicht, man stellt Fragen, sie [die Schüler_innen, Anm. d. Verf.] stellen Fragen, und man (.) beurteilt (.) mit allen seinen Sinnen und seinem Instinkt [im schwedischen Original: mit seinem Rückenmark, Anm. d. Verf.] die ganze Zeit. Also, das ist so ein fortlaufender äh Prozess. (Eva, Schwedischlehrerin an *gymnasieskola*, Z. 55–58)

6 Die ausgewählten Transkriptstellen dienen als exemplarische Beispiele, die stellvertretend für weitere Interviewpassagen stehen und sich in der fallübergreifenden Analyse der Interviews als besonders aussagekräftig erwiesen haben.

Unterrichten und Beurteilen werden hier als ineinandergreifende, geradezu organisch verbundene Prozesse verstanden, bei denen es darum geht, den Schüler_innen kontinuierliches Feedback zu ihrem Lernstand zu geben sowie sie dabei zu unterstützen, an ihrem individuellen Lernfortschritt zu arbeiten. Auch das Beurteilen selbst wird von Eva als etwas Umfassendes, alle ihre Sinne Einbeziehendes beschrieben. Es gibt keinen Anfangs- oder Endpunkt, alle Eindrücke und (Sinnes-)Wahrnehmungen scheinen in die Beurteilung einzufließen. Auch die anderen befragten Lehrkräfte bemühen sich darum, durch variierende Unterrichtsettings so viele Eindrücke wie möglich von ihren Schüler_innen zu sammeln und diese in verschiedenen Dokumentationssystemen für die spätere, abschließende Benotung festzuhalten. Insofern lässt sich hier von einem erweiterten Beurteilungsbegriff sprechen, der potentiell alle Interaktionen innerhalb (und außerhalb) des Unterrichtsgeschehens einbeziehen kann.

In den Interviews wird zudem die pädagogische Funktion schulischer Leistungsbeurteilung in den Mittelpunkt gerückt, d. h. die Beobachtung der Schüler_innen und Identifizierung von Schwächen und Potentialen, verbunden mit dem Auftrag an die Lehrkräfte, differenzierte Lernangebote zu schaffen, die dem jeweiligen Lernstand der Schüler_innen entsprechen. Gleichzeitig sollen diese kontinuierlichen Rückmeldungen aber am Ende des Halbjahres in eine Zeugnisnote überführt werden, weshalb diese abschließende, summative Benotung teilweise als Begründung für die Notwendigkeit einer vorangehenden kontinuierlichen Beurteilung genannt wird. Erst durch dieses Zusammenspiel aus kontinuierlicher Beobachtung und Beurteilung während des Schuljahres und der abschließenden Benotung auf dem Zeugnis erschließt sich die zentrale Rolle der fortlaufenden Beurteilung.

3.1 *Von der kontinuierlichen Beurteilung zur Zeugnisnote*

Doch wie genau entstehen aus den zahlreichen Beobachtungen und Eindrücken die abschließenden Zeugniszensuren? Wie oben dargestellt, sollen die im Lehrplan festgeschriebenen Beurteilungskriterien die Grundlage aller Leistungsbeurteilungen sein (vgl. Abb. 1).

Die tabellarischen Darstellungen werden von den Lehrkräften einerseits zur Planung einzelner Unterrichtseinheiten und der Beurteilung der darin gezeigten Schüler_innenleistungen verwendet. Zum anderen werden sie auch als eigenständiger Bestandteil von Unterricht eingesetzt, indem beispielsweise zu Beginn einer neuen Unterrichtsreihe zunächst die Beurteilungskriterien gemeinsam mit den Schüler_innen besprochen werden oder aber die Rückmeldung für kleinere schriftliche Arbeiten oder eingereichte Hausaufgaben unter Zuhilfenahme dieser Tabellen erfolgt. Auch zu den Interviews brachten die befragten Lehrkräfte ihre Lehrplanexemplare mit bzw. zitierten ausführlich aus dem Kopf aus diesen. Durch den permanenten Verweis auf die Beurteilungskriterien erhoffen sich die Lehrkräfte eine bessere Nachvollziehbarkeit durch die Schüler_innen. Die Lehrkräfte folgen hier einer Forderung nach Transparenz der Beurteilungsgrundlagen, die im Schulgesetz verankert ist (SFS 2010: 800, Kap. 3, § 15). Gleichzeitig dienen die

vorgefertigten Tabellen als Legitimationsgrundlage für die spätere Notengebung, indem sich die Lehrkräfte immer wieder darauf beziehen, dass ihre Beurteilungen ‚kriterienorientiert‘, also an den Lehrplanzielen orientiert, erfolgen. Die Lehrkräfte betonen jedoch, dass sich die zensurenförmigen Beurteilungen (also die Buchstabenzensuren A bis F) für die Rückmeldung zum Lernprozess einzelner Schüler_innen nicht eignen. Die Lehrerin Pernilla führt diesen Gedanken folgendermaßen aus:

Ich sage nicht, dass das eine Zensur ist. Also immer, wenn ich mit den Schüler_innen kommuniziere, spreche ich von ZensurenNIVEAU. Und da kann man sich fragen (.) warum sage ich nicht, dass das eine Zensur ist? Denn, auf eine Art ist es das ja. Aber das ist deshalb, weil ich die Zensur geben will, wenn der Kurs vorbei ist. Ich will nicht, dass sie sagen: ‚Naja, ich hatte doch D bei dem, ich hatte E bei dem.‘ Und/So als ob das Fakten wären. Denn ich bin nicht/Das habe ich nicht beurteilt. Sondern ich schaue mir alle Aufgaben am Ende noch mal an und dann sehe ich die Steigerung (.) wie sie sich dahin entwickeln zu der Zensur, die sie dann bekommen. (Pernilla, Schwedischlehrerin an *gymnasieskola*, Z. 162–168)

Die zunächst vor allem semantische Unterscheidung in *Zensurenniveau* und *Zensur* gibt der Lehrerin den Freiraum, am Ende des Halbjahres noch einmal alle Eindrücke abzuwägen und den Lernfortschritt in die Zeugnisnote einfließen zu lassen. Gleichzeitig will sie einem schlichten Zusammenrechnen der einzelnen Beurteilungen durch die Schüler_innen vorbeugen. An anderer Stelle führt sie ebenfalls aus, dass verschiedene Arten von Beurteilungen und Prüfungsformen unterschiedlich gewichtet in die Zeugniszensur eingehen und damit ein einfaches Zusammenzählen unmöglich ist. Für Pernilla scheint diese unterschiedliche Gewichtung sehr klar, inwiefern dies jedoch auch den Schüler_innen transparent gemacht wird, bleibt offen. Mit der Unterscheidung von Rückmeldungen in Form von *Zensurenniveaus* während des Schuljahres und der abschließenden *Zensur* am Ende des Halbjahres verschafft sich die Lehrerin auch einen Entscheidungsfreiraum, der ihr professionelles Urteil mit dem Blick auf den gesamten Lernprozess legitimiert. Andere Lehrkräfte berichten davon, wie sie mit Hilfe der Beurteilungstabellen versuchen, die von den Schüler_innen gezeigten Leistungen während des Schuljahres zu dokumentieren, indem sie die entsprechenden Felder unterschiedlich einfärben oder abhaken, um am Ende zu einer Gesamtnote zu gelangen. Auch hier verschwimmt die Grenze zwischen einer nicht-zensurenförmigen Rückmeldung im Sinne formativer Leistungsbeurteilung und der abschließenden Benotung auf dem Zeugnis (vgl. dazu auch Mickwitz, 2015, S. 191–192).

3.2 *Holistische Beurteilung bei gleichzeitiger Standardisierung*

Die Beurteilungskriterien sind für Lehrkräfte und Schüler_innen teilweise schwer zu deuten (vgl. Skolverket, 2016; Sivenbring, 2016, S. 172–179). Gleichwohl weisen die detaillierten Beurteilungsvorgaben eine starke Normierungskraft auf: die Beurteilungs-

kriterien geben vor, was als beurteilungswürdige Leistung gedeutet werden kann. Dies steht in einer gewissen Spannung zur Idee der einer holistischen Beurteilung folgenden Benotung, die ja u. U. auch für Abweichungen von eben dieser Norm offen sein und beispielsweise die Kompensation von Teilleistungen durch andere Leistungsbereiche zulassen sollte.

Am Beispiel der Lehrerin Eva soll gezeigt werden, wie sie insbesondere bei der Auslegung der in den Beurteilungskriterien verwendeten Beurteilungsbegriffe (*värdeord*) (vgl. Abb. 1) an ihre Grenzen stößt:

Man sitzt da und überlegt (..) hin und her, ‚variiert und teilweise gut formuliert‘ [Zensur C], (.) ‚variiert und enthält gute Formulierungen‘ [Zensur A]. Wo ist der Unterschied? Und dann sitzt man da und überlegt, hin und her, hin und her. Und manchmal denkt man: ‚Ja:a (.), nein, vielleicht bekomme ich das mit dieser Aufgabe gar nicht heraus. Was habe ich noch, das ich beurteilen kann, welchen anderen Text, welche andere Aufgabe?‘ Äh, also man (.)/Also, auf gewisse Weise ist es jetzt (...) Schwerstarbeit. Aber, trotzdem vielleicht besser für die Schüler_innen, denn jetzt ist es nuancierter. (Eva, Schwedischlehrerin an *gymnasieskola*, Z. 390–395)

Der Ausschnitt zeigt, wie komplex die Beurteilungspraxis durch die erhöhte Detailliertheit der Vorgaben geworden ist. Zunächst gilt es, die abstrakten Formulierungen in den Lehrplänen in eigene Begriffe zu übersetzen und mit den in der Unterrichtsrealität gezeigten und gesehenen Schüler_innenleistungen abzugleichen. Dann muss die gewählte Prüfungsform validiert (*vielleicht bekomme ich das mit dieser Aufgabe gar nicht heraus*) und gegebenenfalls eine andere Beurteilungssituation in die Gesamtbeurteilung einbezogen werden (*was habe ich noch*). Indem Eva das geforderte Kriterium an anderer Stelle sucht, kann sie einerseits die Erwartungen erfüllen und andererseits kriteriengeleitet beurteilen. Die kurzzeitig als nicht passend markierte Prüfungsform kann anschließend auf die gleiche Weise an anderer Stelle in das Beurteilungsraster einfließen und bewahrt Eva vor der Delegitimierung ihrer eigenen Praxis. Die detaillierten Vorgaben dienen ihr also einerseits als Schablone, die über die verschiedenen gezeigten Leistungen gelegt wird, um am Ende eine Zuordnung zu Beurteilungskriterien vornehmen zu können. Diese Schablone kann aber andererseits auch mit Hilfe des Prinzips der umfassenden Beurteilung flexibel an die vorgefundenen Leistungen und Beurteilungssituationen angepasst werden. Das, was von Eva im Beispiel als „Schwerstarbeit“ bezeichnet wird, bezieht sich damit auf die Umsetzung des Widerspruchs zwischen dem Anspruch einer umfassenden Beurteilung (*allsidig bedömning*) einerseits und einer durch detaillierte Vorgaben stärker standardisierten Beurteilung andererseits.

Eine besondere Herausforderung für das Abwägen zwischen standardisierter Beurteilung und umfassender, alle Informationen berücksichtigender Benotung stellt die Vergabe (bzw. gelegentliche Vermeidung) der Zensur F (*nicht bestanden*) als Zeugnisnote dar. Bei der Benotung von Schüler_innen an der E/F-Grenze, also der Grenze zwischen bestanden und nicht bestanden, berichten die Lehrkräfte von verschiedenen Strategien der Notenfindung. Dazu ein Beispiel der Lehrerin Lisbeth:

Zum Beispiel, ein Schüler tut sich schwer mit dem Mündlichen, dann kann man ja äh ihn rausnehmen und vielleicht selber ein bisschen mit ihm reden. Und sie das dann eben auf eine äh, auf eine andere Weise zeigen lässt, wenn nur ich da bin. Wenn sie im Klassenzimmer nicht ins Sprechen kommen. [...] Also man kann immer (.) und das kann dann zur Zensur führen. [...] man findet immer verschiedene Wege dorthin. (Lisbeth, Schwedischlehrerin an einer *grundskola*, Z.35–40)

Die Lehrerin verdeutlicht hier noch einmal ihr Verständnis des Konzepts des individuell angepassten Unterrichts und umfassenden Beurteilens: im oben geschilderten Fall ändert sie das Prüfungssetting, indem sie einem eher schüchternen Schüler anbietet, seine mündlichen Leistungen im Zwiegespräch mit der Lehrerin, abseits der Lerngruppe und der damit verbundenen Klassenöffentlichkeit, zu erbringen. Damit gibt sie dem Prinzip der Orientierung am einzelnen Kind den Vortritt gegenüber einer vorab festgelegten und alle Schüler_innen gleich behandelnden Prüfungsform. Grundsätzlich zielt das schwedische Beurteilungssystem weniger stark auf das Sanktionieren von schlechten bzw. nicht erbrachten Leistungen ab, sondern soll bei den Schüler_innen vorhandene Kompetenzen abbilden. Diese Orientierung zeigt sich noch deutlicher im zweiten Beispiel der selben Lehrerin, in dem sie berichtet, wie sie zusammen mit einer Förderlehrkraft versucht, einem besonders schwachen Schüler verschiedene Prüfungsformen anzubieten, um ihm zumindest die Zensur E auf dem Zeugnis bescheinigen zu können:

Wir versuchten: ‚Willst du einen MÜNDLICHEN Vortrag zu dem hier machen? Willst du etwas dazu unter die Bilder schreiben, DAZU etwas schreiben oder Bilder malen und dazu dann etwas schreiben? Äh, was willst du schreiben?‘ Man hat versucht ihm tausende Ideen zu geben, aber er war so negativ, da ist es dann nur noch das Förderprogramm (.) wenn man merkt, dass sie kein E bekommen können. (Lisbeth, Z. 262–265)

Das hier dargestellte Bemühen um einzelne Schüler_innen und Anbieten von zahlreichen Möglichkeiten, die geforderten Leistungen doch noch zu erbringen, verdeutlicht den engen Zusammenhang der standardisierten Beurteilung mit dem Konzept der umfassenden und kontinuierlichen Beurteilung: *bedömning hela tiden*, also eine die ganze Zeit andauernde Beurteilung, findet auch noch bis zum letztmöglichen Zeitpunkt im Schuljahr statt und beinhaltet nach Lisbeths Darstellung ein fast grenzenloses Bemühen um die einzelnen Schüler_innen. Gleichzeitig sind diese Bemühungen auf ein Mindestmaß an Kooperation durch die Schüler_innen angewiesen.

Wie in diesen Beispielen deutlich wird, versuchen die schwedischen Lehrkräfte durch die verschiedenen Beurteilungsformen ihren Schüler_innen vielgestaltige Chancen zu bieten, ihren Lernstand zu zeigen. Gleichzeitig wird mit dem Transparentmachen der Beurteilungskriterien auch ein starker Appell an die Schüler_innen verbunden, sich für den eigenen Lernprozess verantwortlich zu zeigen. Dabei dienen Instrumente der Selbst- und Peerbeurteilung der Verinnerlichung der Beurteilungskriterien und sollen zu einem selbstverantwortlichen Lernen der Schüler_innen führen. Die Lehrerin

Barbro bringt diese Haltung folgendermaßen zum Ausdruck: „Das bin nicht ICH, die die Zensuren vergibt, sondern das bist DU als Schüler, der mir zeigen muss, was du kannst. Und was du mir zeigst, das du kannst, DAS ist dann was ich beurteile.“ (Barbro, Z. 318–320). Barbros Bemerkung verdeutlicht die Wechselseitigkeit der umfassenden und ganzheitlichen Beurteilung, indem sie deutlich macht, dass es auch an den einzelnen Schüler_innen liegt, die dargebotenen Beurteilungsmöglichkeiten und Chancen zu nutzen.

3.3 Zwischenfazit: Lehrkräfte zwischen Lernbegleitung und abschließender Benotung

Für die befragten schwedischen Lehrkräfte stellt die Möglichkeit der Aufteilung ihres Beurteilungshandelns in den Bereich der kontinuierlichen, den Lernprozess begleitenden Beurteilung im Sinne der formativen Beurteilung und die endgültige Notengebung am Ende des Schulhalbjahres als summative Benotung einen Ausweg aus einigen der in die schulische Leistungsbeurteilung eingelassenen Widersprüche dar. Mit der Verbindung von Rückmeldung, Hilfestellung und dem Aufzeigen möglicher weiterer Lernwege entschärft sich für sie die Beurteilungssituation während des laufenden Schuljahres und wird pädagogisch gewendet zum Bestandteil guten professionellen Handelns. Erst bei der finalen Notenvergabe und Zeugniserstellung tauchen dann wieder die scheinbar unumgänglichen Widersprüche und Dilemmata schulischer Leistungsbeurteilung auf, indem zwischen verschiedenen Anforderungen (nach einerseits kriterienorientierter, andererseits am individuellen Kind orientierter Beurteilung) abgewogen werden muss.

4. Fortlaufende Leistungsbeurteilung aus Schüler_innenperspektive

Die Komplexität der schulischen Leistungsbeurteilung erhöht sich weiter, wenn man diejenigen in die Betrachtung einschließt, auf die sich die Beurteilungspraktiken beziehen – die Schüler_innen.

In den Interviews mit den schwedischen Schüler_innen kommt deutlich zum Ausdruck, dass diese in hohem Maße Stress empfinden (vgl. Skolverket, 2013, S. 70 f.; Mickwitz, 2015, S. 193). Bei näherer Betrachtung wird deutlich, dass dieser Stress in ihrem schulischen Alltag vor allem auf einen immensen, permanent existenten Leistungsdruck zurückzuführen ist, der von den Schüler_innen als Beurteilungsdruck empfunden wird. Aus den Erzählungen wird deutlich, dass die (vermeintlich formative) Leistungsbeurteilung von den Schüler_innen als zeitlich und inhaltlich entgrenzt erlebt wird. Dies soll im Folgenden ausschnitthaft dargestellt werden.

4.1 *Man wird konstant beobachtet und beurteilt*

Die befragten schwedischen Schüler_innen berichten davon, sich ständig beobachtet und beurteilt zu fühlen – was von Skolverket in einer Handreichung zur Planung des Unterrichts bereits im Jahr 2012 als mögliches Risiko beschrieben wurde (Skolverket, 2012, S. 25). Empirisch bestätigte sich dies auch in einer Untersuchung von Sivenbring (2016), wonach Schüler_innen erleben, dass Lehrkräfte ständig beurteilungsrelevante „Beweise“ sammeln (Sivenbring, 2016, S. 169). Stellvertretend für dieses analytische Muster soll an dieser Stelle Louise zu Wort kommen, die die neunte Klasse einer *grundskola* in einer kleinen schwedischen Gemeinde besucht und die Situation folgendermaßen schildert:

Louise: //Also// das fühlt sich ja während des Unterrichts so an. Also zum Beispiel in Mathe. Oder (..) oder, oder das kann jedes Fach sein. Und dann fühlt sich das nur so an als müsse man (..) die ganze Zeit daran denken (..) ob man also (..) ob man vielleicht total viel geredet hat und dann denkt man vielleicht: oh, jetzt hat mich der Lehrer ermahnt, jetzt gibt er mir vielleicht (..) nichts Gutes. Das/man/das fühlt sich so an, als müsse man IMMER im Hinterkopf haben, dass der Lehrer über einen URTEILEN wird. So ungefähr. Die ganze Zeit einfach dass/. [...] Man muss die ganze Zeit daran denken, dass er die ganze Zeit/oder dass der Lehrer einen die ganze Zeit beobachtet oder so. Was man macht. (Interview SWE05, Z. 754–764)

Louises Zitat vermittelt deutlich das Unbehagen, das mit dem Empfinden einhergeht, „die ganze Zeit“ vom Lehrer beobachtet zu werden. Für sie ist diese Beurteilungssituation „während des Unterrichts“ eine konstante, ohne klaren Anfangs- oder Endzeitpunkt, weshalb man dies auch „IMMER im Hinterkopf haben“ und das Verhalten dementsprechend anpassen müsse. Louise geht davon aus, dass gewisse Verhaltensweisen dazu führen können, eine schlechtere Zensur zu bekommen. Für sie ist es die Lehrkraft, die, wie sie extra betont „über einen URTEILEN wird“. Im Schwedischen konnotiert ihre Formulierung „*att läraren ska döma en*“, stärker den Aspekt der *Verurteilung*, als es in der deutschen Übersetzung zur Geltung kommt.

Aus den Erzählungen der Schüler_innen wird deutlich, dass für sie parallel zum gewöhnlichen Unterrichtsgeschehen immer ein weiteres Skript der Selbstkontrolle mitläuft. D.h. die Schüler_innen versuchen ständig, die Situation im Unterricht zu dekodieren und ihr Verhalten – das, „was man macht“ – dementsprechend zu kontrollieren und anzupassen. Die kontinuierliche Leistungsbeurteilung, die sowohl den Regularien als auch den Erzählungen der Lehrkräfte entsprechend einen formativ-unterstützenden Charakter hat, scheint von den Schüler_innen eher als eine zeitlich entgrenzte Kontrollsituation erlebt zu werden. Neben der zeitlichen Entgrenzung zeigt sich darüber hinaus auch, dass sich die Schüler_innen offenbar nicht ganz sicher sind, was genau die beurteilungsrelevanten Kriterien sind. Dies wird deutlich, wenn sie sich davon überzeugt zeigen, dass bestimmte Aspekte beurteilt werden, die gemäß den Regularien keine Rolle bei der Beurteilung spielen dürften. Dies wird im Folgenden exemplarisch skizziert.

4.2 *Alles kann Gegenstand der notenrelevanten Beobachtung und Beurteilung sein*

In den Interviews mit den schwedischen Schüler_innen zeigt sich, dass sich Zensuren für sie selbstverständlich aus schriftlichen und mündlichen Leistungen unterschiedlichster Form zusammensetzen. Die Lehrkräfte versuchen mit unterschiedlichem Erfolg, den Schüler_innen die Beurteilung transparent zu machen (Skolverket, 2016; Sivenbring, 2016, S. 172–179). Im Datenmaterial zeigt sich allerdings auch, dass die schwedischen Schüler_innen davon überzeugt sind, dass neben den genannten Kriterien andere Aspekte in ihre Zensur einfließen, wie beispielsweise das Zeigen von Anstrengungsbereitschaft und Fleiß oder Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion, Anpassungsbereitschaft oder Selbstbewusstsein – Aspekte, die per se eigentlich im schwedischen Beurteilungssystem mit seiner kriterialen, lernzielorientierten Ausrichtung keine Rolle spielen sollten. Dass sie dies – nach Auffassung der Schüler_innen – doch tun und wie sie dies tun, lässt sich anhand eines weiteren Interviewausschnitts zeigen:

Louise: Ich kann ein Beispiel vom Sport machen. Also ich hab' ja so 'nen ziemlichen Siegeswillen oder so. Ich mag es nicht zu verlieren. Also dann/. Ich kann solche Gefühle überhaupt nicht zeigen. Weil sie [die Lehrerin, Anm. d. A.] (..) sie sieht das ja. Und sie findet das nicht gut. Und dann gibt sie mir vielleicht ein C, für diese Fähigkeit. Wenn ich/. Also wenn/. Und dann wird das ja/. Dann kann ich ja kein A bekommen. Also ich muss ja (..) man muss ja wirklich die ganze Zeit darüber nachdenken, was man macht. Weil die äh (4). Weil die, die beurteilen ja die ganze Zeit.

I: Weil es bestimmte Beurteilungskriterien gibt im Sport, die sagen, dass man // nicht//?

Louise: //Genau//. Ja genau. Ja genau und sich anpassen und so und an die Gruppe. Also das kann ja auch anstrengend sein. (Interview SWE05, Z.768–787)

Louise beschreibt in diesem Interviewausschnitt, wie ihr Persönlichkeitsmerkmal des „ziemlichen Siegeswillen[s]“ und ihre Abneigung gegen das Verlieren im Fach Sport zu der Situation führt, dass sie diese Eigenschaft unterdrücken muss, da sie annimmt, dass diese für eine gute Zensur unvereinbar ist mit den Beurteilungskriterien der Anpassungsbereitschaft und Teamfähigkeit. Die konstante Beurteilung, welche „die ganze Zeit“ während des Unterrichts stattfindet, schließt damit auch ihr Verhalten ein, das auf individuellen Persönlichkeitsmerkmalen beruht und aus ihrer Sicht von der Lehrerin notenrelevant gemacht wird.⁷

7 In den Beurteilungskriterien des Faches Sport werden soziale Aspekte nicht erwähnt; sie dürften also eigentlich nicht in die Beurteilung eingehen (vgl. Skolverket 2015, S. 44–49).

Die auf der Regularienebene als umfassend beschriebene Leistungsbeurteilung, die den Lehrkräften eine möglichst breite Basis für ihre Notenfindung geben soll, wird von Schüler_innen oft als unklar erlebt. Es wird ihnen offensichtlich nicht deutlich, was eigentlich von der Lehrerin für notenrelevant gehalten wird und was nicht. Das führt dazu, dass Schüler_innen sich eigene Auffassungen über die Notenrelevanz unterschiedlicher Aspekte bilden. Ein wenig überspitzt ließe sich zusammenfassen, dass die befragten schwedischen Schüler_innen davon überzeugt sind, dass alles, was sie im Unterricht tun, ständig beobachtet, dokumentiert und notenrelevant ausgewertet wird. Der daraus resultierende Stress wird dann vor allem mit Blick auf die Zensuren der neunten Klasse als Zugangsvoraussetzung für die Ausbildungszweige der weiterführenden Schule als belastend empfunden.

4.3 Die Komplexität drängt zur Vereinfachung

Es zeigt sich also, dass für die schwedischen Schüler_innen die Grenze zwischen formativen Beurteilungen, die den weiteren Lernprozess unterstützen, und summativen Beurteilungen, die notenrelevant sind, zu verschwimmen scheint. Wenn man ferner bedenkt, wie komplex die qualitativen Beurteilungskriterien sind, die den Schüler_innen jederzeit transparent gemacht werden sollen (Skolverket, 2014), dann wirkt es nicht verwunderlich, dass die Schüler_innen versuchen, Leistungsbeurteilung für sich selbst konzeptionell zu simplifizieren, wie der nächste Interviewausschnitt aus einem Interview mit drei Schülern einer *grundskola* zeigt:

Mohammad: Es geht nicht nach dem höchsten, sondern es geht die ganze Zeit nach dem niedrigsten.

Carl: Das ist ein bisschen schlecht.

Linus: Mhm.

I: Warum ist das schlecht?

Linus: Na weil/. Also. Das muss ja wohl trotzdem die Mehrheit sein, die eine Rolle spielt. Wenn du in neun von zehn Aufgaben ein A bekommst (..) und dann kriegst du vielleicht ein E oder F auf eins, dann sollte man vielleicht/dann darf man's vielleicht nochmal machen oder so. Also, das kann ja nicht die ganze Note so sehr stark nach unten ziehen. (Interview SWE03, Z. 287–299)

Neben der empfundenen Defizitorientierung des schwedischen Beurteilungssystems macht dieses Zitat vor allem auch deutlich, dass Linus zensurenförmige Rückmeldungen auf Aufgaben bekommt. Für ihn handelt es sich bei den zuvor von einer Lehrkraft angesprochenen „Zensureniveaus“ um Einzelnoten, die er im Hinblick auf ihren Ein-

fluss auf die Zeugnisnote gewichtet und die für ihn wichtige Information an der Leistungsrückmeldung sind.⁸ In den Interviews wird ersichtlich, dass die Schüler_innen oftmals versuchen, die Komplexität der Leistungsbeurteilung zu reduzieren. Parallel zu der qualitativ-verbale und an den Kriterien ausgerichteten Beurteilung scheinen Schüler_innen, wenn sie für sich das Geschehen kalkulierbar machen wollen, einer anderen, einer arithmetischen Logik zu folgen, in der die zuvor beschriebene Komplexität in quantifizierte Teilnoten zusammengefasst und aufgerechnet wird – sie tun also genau das, was die Lehrkräfte anscheinend zu vermeiden versuchen. Dies übernimmt dann die Funktion einer quantifizierenden Vereinfachung, damit das schwer Verstehbare zumindest potentiell verstanden werden kann.

5. Fazit

Die hier vorgestellte Fallstudie hat das Verhältnis von Prüfungen und anderen Formen und Praktiken der Leistungsbeurteilung im schwedischen Schulsystem in den Blick genommen. Inwieweit die aufgedeckten Spannungen Entsprechungen und Äquivalente in anderen Kontexten, wie beispielsweise im Deutschen, aufweisen, wird ein Ergebnis des umfassenderen Vergleichs sein, in den sich die vorliegende Studie einordnet (vgl. Fußnoten 1 und 2).

Anstelle von Abschlussprüfungen tritt im schwedischen Fall die Leistungsbeurteilung während des Schuljahres. Parallel zur summativen Leistungsbeurteilung, die u. a. in Zeugnisnoten zum Ausdruck kommt, sind in Schweden aber auch formative Ansätze der Leistungsbeurteilung von großer Bedeutung, um Lehr- und Lernprozesse zu unterstützen. Die von den Regularien intendierte notwendige Abgrenzung von formativer und summativer Leistungsbeurteilung verschwimmt jedoch in der Praxis, sowohl in der Wahrnehmung der Lehrpersonen als auch derjenigen der Schüler_innen. Die alltägliche, kontinuierliche Leistungsbeurteilung der von uns interviewten schwedischen Lehrkräfte folgt einem erweiterten Beurteilungsbegriff, der sich nicht auf konkrete Überprüfungs-momente wie schriftliche Tests oder Prüfungen beschränkt und vielgestaltige Beurteilungsmomente einbezieht, und ist auf die pädagogische Funktion der Leistungsbeurteilung fokussiert. Die Forderung nach holistischer Beurteilung bei gleichzeitig möglichst weitgehender Standardisierung der Beurteilungskriterien eröffnet ein Spannungsfeld, in dem die Lehrpersonen die teilweise konfligierenden Anforderungen an die Leistungsbeurteilung ausbalancieren müssen.

Die kontinuierliche Beurteilung mag primär als Unterstützung gedacht sein, von vielen Schüler_innen wird sie jedoch als ständiges Abprüfen von Leistungen empfunden. Nicht zuletzt durch die permanente Präsenz zensurenförmiger Beurteilungsmaterialien

8 Vgl. dazu die Studie von Hirsh (2014) zum *individuelle utvecklingsplan* („individueller Entwicklungsplan“ mit formativer Ausrichtung), die ebenfalls zeigte, dass sich das Interesse der Schüler_innen an der Rückmeldung zum individuellen Lernfortschritt v. a. auf Beurteilungen in Zensurenform konzentrierte.

wird die formative Ausrichtung der Leistungsbeurteilung in der Praxis teilweise untergraben und führt zu einer Fokusverschiebung auf die summative Benotung und einem damit verbundenen gesteigerten Leistungs- und Prüfungsdruck bei den Schüler_innen. Die Prüfungslogik überlagert auch solche Formen der Leistungsbeurteilung, die eigentlich nicht als Prüfung gedacht sind und ganz anderen Zwecken dienen sollen. Für die Betroffenen ist dann nicht mehr klar zu unterscheiden, was formative und was summative Leistungsbeurteilung, was als Unterstützung und was als Prüfung gedacht ist.

Literatur

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–68.
- Ebbinghaus, B. (2009). Vergleichende Politische Soziologie: Quantitative Analyse- oder qualitative Fallstudiendesigns? In V. Kaina & A. Römmele (Hrsg.), *Politische Soziologie: Ein Studienbuch* (S. 481–501). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Falkenberg, K. (2017). *Gerechte Noten? Gerechtigkeitsüberzeugungen von Lehrkräften in Bezug auf schulische Leistungsbeurteilung im deutsch-schwedischen Vergleich. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirsh, Å. (2014). The Individual Development Plan: Supportive tool or mission impossible? Swedish teachers' experiences of dilemmas in IDP practice. *Education Inquiry*, 5(3), 405–427.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning* [Formative Beurteilung in den 2000ern – Eine Übersicht über die schwedische und internationale Forschung]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Höstfält, G. (2015). *Resultatnriktad individualisering i skolans inre arbete. En grundad teori om utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner på grundskolans högstadium* [Ergebnisorientierte Individualisierung innerhalb der Schule. Eine Grounded Theory über Entwicklungsgespräch, schriftliche Gutachten und individuelle Entwicklungspläne in den höheren Jahrgängen der Grundschule]. Dissertation, Stockholm University, Department of Education. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:781956/FULLTEXT02.pdf> [19.12.2016].
- Jönsson, A., Lundahl, C., & Holmgren, A. (2015). Evaluating a large-scale implementation of Assessment for Learning in Sweden. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 104–121.
- Lilliedahl, J., Sundberg, D., & Wahlström, N. (2016). Teoribaserad utvärdering som svar på det tidiga 2000-talets frågor om utbildningsreformer [Theoriebasierte Auswertung als Antwort auf die Fragen der frühen 2000er Jahre zu den Bildungsreformen]. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 9–29.
- Lindström, L., Lindberg, V., & Pettersson, A. (Hrsg.) (2011). *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* [Pädagogische Beurteilung. Über die Dokumentation, Beurteilung und Entwicklung von Wissen]. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, möjligheter* [Wozu landesweite Tests? Entstehung, Dilemmata, Möglichkeiten]. Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande* [Beurteilung für das Lernen]. Stockholm: Norstedts.

- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik* [Eine reformierte Lehrkraft. Die Konstruktion einer professionellen und benotenden Lehrkraft durch Bildungspolitik und Schulpraxis]. Dissertation, Stockholm University, Department of Education. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:796650/FULLTEXT02.pdf> [19. 12. 2016].
- Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan* [In den Augen des Betrachters: Jugendliche über schulische Leistungsbeurteilung]. Dissertation, University of Gothenburg, Faculty of Education. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/41562/1/gupea_2077_41562_1.pdf [19. 12. 2016].
- SFS 2100:800. *Skollagen* [Schulgesetz]. Stockholm: Svensk Riksdagen.
- Skolverket (2011). *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and the Leisure-Time Center 2011*. Stockholm.
- Skolverket (2012). *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan. Allmänna råd* [Unterrichtsplanung und -durchführung: für die Grundschule, Sonderschule, Spezialschule und Schule der Samen. Allgemeine Handreichung]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013). *Attityder till Skolan 2012* [Einstellungen zur Schule 2012]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Bedömningsaspekter* [Beurteilungsaspekte]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2015* [Lehrplan für Grundschule, Vorschulklassen und Freizeiteinrichtungen 2011. Überarbeitete Fassung 2015]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning* [Evaluation der neuen Notenskala und Auswirkung der Wissensanforderungen]. Stockholm: Skolverket.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3. Aufl.). Los Angeles: Sage.
- Streckeisen, U., Hänzi, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen: Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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.
- Vetenskapsrådet (2015). *Betygens geografi: Forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt* [Die Geografie des Zeugnisses: Forschung zu Zeugnissen und summativen Beurteilungen in Schweden und international]. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vogt, B. (in Vorb.). *Just Assessment in School: Pupils' conceptions in Sweden and Germany*. Dissertation, Linnéuniversitet Växjö.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11. Rapport 2015: 7* [Eine theoriebasierte Auswertung des Lehrplans Lgr11]. Stockholm: Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).
- Zaborowski, K., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: In the Swedish school system, there are no final exams at the end of lower and upper secondary school. Rather, there is continuous formative assessment during the school year. Pupils only receive summative assessments (starting with year 6) at the end of each term. School leaving certificates play a role for access to the different branches of higher secondary schooling, to higher education and to working life. The article discusses the rules and regulations of formative and summative assessment. It then juxtaposes these rules with the assessment practices of teachers on the one hand and the way in which pupils experience assessment on the other. As a result, we find that teachers' formative assessment practices during the school year are partially superimposed by summative elements, which results in conflicting demands on teachers that they then seek to bring back into balance. Among pupils, the continuous formative feedback seems to lead to effects that differ from the intended ones, among them a feeling of constantly being in an examination situation.

Keywords: Formative Assessment, Summative Assessment, Sweden, Individualisation, Examination

Anschrift der Autor_innen

Kathleen Falkenberg, Mag. Art., Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: kathleen.falkenberg@hu-berlin.de

Dipl. Päd. Bettina Vogt, Linnaeus University,
Faculty of Social Sciences, Department of Pedagogy,
Universitetsplatsen 1, 351 95 Växjö, Schweden
E-Mail: bettina.vogt@lnu.se

Prof. Dr. Florian Waldow, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Vergleichende und Inter-
nationale Erziehungswissenschaft,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: florian.waldow@hu-berlin.de