

**Prof. Dr. Karl Dieter Schuck, Institut für Behindertenpädagogik, Universität Hamburg  
Dekan der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft**

„Auf Noten kann in einem auf Förderung hin orientierten System gänzlich verzichtet werden.“

**24.09.2007**

**Sehr geehrter Herr Prof. Dr. Schuck,**

**ich möchte mit Ihnen als fachkundige Person im Bereich Behindertenpädagogik über ein aktuelles Thema der Hamburger Schulpolitik sprechen. Wie Sie wissen, diskutieren zur Zeit Schulbehörde, Elternkammer und weitere Interessenvertretungen über das Für und Wider von Lernentwicklungsberichten (Berichtszeugnissen) für alle Schüler von Integrationsklassen. Die Schulbehörde will nur den so genannten IKindern in I Klassen Lernentwicklungsberichte und allen anderen Schülern der Klasse Notenzeugnisse ausstellen. Dieses Vorgehen widerspricht nach meiner Meinung und nach Meinung der Hamburger Elternkammer und den anderen Interessenvertretungen dem Integrationsprinzip. Ich möchte Sie bitten, die Bedeutung von Lernentwicklungsberichten für alle Schüler einer I Klasse zur Unterstützung der Integrationsbemühungen zu erläutern. Meine erste Frage wäre die, welche Form der Leistungsbewertung Sie mit welchen Begründungen in Integrationsklassen befürworten. Welches der folgenden Modelle befürworten Sie:**

- a) Ziffernzeugnisse,**
- b) Ziffernzeugnisse mit ergänzenden Lernentwicklungsberichten,**
- c) Ausschließlich Berichtszeugnisse (Lernentwicklungsberichte).**

Sehr geehrter Herr Kleist, gerne möchte ich Ihre Fragen zur Bedeutung von Lernentwicklungsberichten in Integrationsklassen beantworten. Erlauben Sie mir einige Vorbemerkungen einmal zum historischen Hintergrund, dann zu den Funktionen der Benotung von Schülerleistungen in unserer heutigen Schule.

#### Der historische Zusammenhang:

Die Einführung von Prüfungs- und Bewertungsverfahren in die preußischen Schulen geschah im Zuge der zunehmenden Demokratisierung und Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert (Werner Sacher 2006, S. 648 ff.). Maßgebend war die Idee, Berufs- und Lebenschancen zunehmend mehr nach Leistungen und Fähigkeiten der heranwachsenden Generation und nicht mehr nach ihrer sozialen bzw. ständischen Herkunft zu verteilen. Am Anfang der Einführung von Bewertungsverfahren standen damit Bemühungen, eine herkunftsunabhängige Chancengleichheit im gesellschaftlichen Verteilungsprozess zu verwirklichen. Das ist bis heute ein brennendes und ungelöstes Problem der deutschen Schule, wie es uns im internationalen Vergleich bescheinigt wird.

#### Funktionen der Leistungsfeststellung und -bewertung:

In der Fachliteratur wird immer wieder hervorgehoben, welche Funktionen Noten und Zeugnisse haben. (1.) Noten haben in einem gegliederten Schulsystem die Funktion der Selektion von Schülerinnen und Schülern für unterschiedliche Schulformen und berufliche und gesellschaftliche Positionen. Noten sind ein Symbol dafür, dass die Schule auch die Aufgabe hat, die Leistungsorientierung der Gesellschaft einzuüben. Noten haben in diesem Kontext (2.) die Funktion der Prognose zukünftiger Leistungen. Sie dienen (3.) zugleich der Disziplinierung. Mit ihnen werden unbotmäßige Schüler ‚bestraft?und auch ‚angespornt? erwünschtes Lern- und Leistungsverhalten zu zeigen. Schließlich dienen (4.) die Noten dazu, den Schülern Rückmeldungen über ihre Leistungen zu geben, die Eltern über den erreichten Bildungsstand zu informieren, Lernfortschritte zu dokumentieren und die individuelle Förderung zu begleiten.

Als behindertenpädagogischer Psychologe interessiert mich vor allem die Frage, ob und auf welche Weise Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertung der chancengerechten Förderung aller Kinder im gesamten Heterogenitätsspektrum und in jeder schulischen Organisationsform dienen. Unter einer solchen Frage lassen sich Noten und entsprechend die Lernentwicklungsberichte auch als diagnostische Mittel zur Unterstützung der Förderung verstehen. Deshalb halte ich es für gerechtfertigt, den entsprechenden Diskussionsstand in der Diagnostik zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung bei der Beantwortung Ihrer Fragen zu berücksichtigen.

Diagnostikerinnen und Diagnostiker, so auch die Lehrkräfte in Schulen, rechnen mit Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern. Dabei ergeben sich zwei Fragen: (1.) Wie lassen sich Differenzen zwischen Schülerinnen und Schülern in diagnostischen Situationen (z. B. in Klassenarbeiten) korrekt und gerecht feststellen, und (2.) wie können diese einwandfrei festgestellten Differenzen vor dem Hintergrund welcher Maßstäbe (Bezugssysteme) für die Förderung der Kinder genutzt werden.

Die erste Frage ist die Frage nach der messtechnischen Qualität der Noten, die sich gut auf dem Hintergrund der so genannten Testtheorie beantworten lässt. Gerade in den aktuellen großen empirischen Studien wurden zu dieser Frage wieder einmal erschreckende Antworten gefunden: Noten, so wie sie in unseren Schulen vergeben werden, sagen nur wenig aus über die tatsächlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern. So wurde in der IGLU-Studie (Bos et al. 2003, S. 133, Tabelle IV.11) gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler aus vielen Klassen eines Jahrgangs, die im Lesen die Note 3 erhalten hatten, in einem Lesetest Leistungen über die gesamte Bandbreite hinweg zeigten. Zwar erreichten 44,69 % der Kinder mit der Lesenote Befriedigend die mittlere Kompetenzstufe im Lesetest, doch ca. 35 % der Kinder erzielten bessere und ca. 20 % schlechtere Ergebnisse als aufgrund ihrer Note zu erwarten gewesen wäre. Der für die Beurteilung des Einzelfalls geringe Zusammenhang zwischen Lesenote und der mit einem Test gemessenen Leseleistung zeigt an, wie mäßig die Lesenote als Kennzeichnung des Ergebnisses eines Lernprozesses geeignet ist. Es gibt eine Unzahl empirischer Untersuchungen der vergangenen fast hundertjährigen Geschichte der pädagogischen Forschung, die auch für andere Schulfächer immer wieder zu dem gleichen Ergebnis kommen: Schulnoten stimmen nur mäßig mit den Schülerleistungen in unterrichtsfachbezogenen Tests überein. Oder noch krasser formuliert: Schulnoten beschreiben nur unzureichend die tatsächlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, genügen nicht einmal geringen testtheoretischen Anforderungen an die Zuverlässigkeit und Gültigkeit und produzieren damit mehr Ungerechtigkeit als Chancengleichheit. Jeder kennt Beispiele aus eigener Anschauung und aus Berichten empirischer Untersuchungen, dass ein und der selbe Aufsatz oder ein und die selbe Mathematikarbeit von unterschiedlichen Lehrkräften beurteilt zu ganz unterschiedlichen Noten auf der ganzen Breite der Notenskala führen kann. Andere Länder – wie z. B. Finnland – haben zumindest für die ersten sechs oder neun Schuljahre die Noten nicht zuletzt auch wegen ihrer mangelnden messtechnischen Qualität und ihrer verheerenden Wirkung für die Förderung (siehe unten) abgeschafft. Bis heute werden im schulpolitischen Raum bei uns jedoch keine ernst zu nehmenden Alternativen der förderlichen Bewertung individueller Lernprozesse diskutiert, da in einem gegliederten Schulsystem auf die systemnotwendige Selektionsfunktion scheinbar nicht verzichtet werden kann. Die Forderung nach Lernentwicklungsberichten ist dabei nur eine Blume, die erst dann wirklich erblühen kann, wenn die Bewertungspraxis grundlegend verändert wird.

Fachlich wäre das Problem durchaus zu lösen, und zwar durch die Verwendung unterschiedlicher Maßstäbe (d. h. Bezugssysteme) für die Leistungsbewertung. In der Diagnostik werden traditionell normorientierte, lernzielorientierte und struktur- bzw. entwicklungsorientierte Maßstäbe bzw. Bezugssysteme unterschieden (vgl. Schuck 2004):

- Der traditionellen Notengebung liegt ein sozialnormorientiertes Bezugssystem zu Grunde. Ein individuelles Verhalten bzw. eine individuelle Leistung wird verglichen mit den Leistungen der anderen Schülerinnen und Schüler in der Klasse. Die Note für einen Schüler ergibt sich hauptsächlich aus dem Vergleich seiner Leistungen mit den Leistungen seiner Klassenkameraden. Die empirische Faktizität der Leistungen in der Klasse ist der Maßstab für die Festlegung der Note und die Noten drücken eine relative Position der individuellen Leistungen im Klassenverband aus. Es könnten durchaus andere Bezugsgruppen für die Leistungsbewertung gewählt werden, z. B. die Leistungen der Kinder einer Klassenstufe in einer Schule, in einem Schulbezirk, in der ganzen Stadt oder gar im ganzen Land, so wie es mit den Vergleichsarbeiten intendiert ist. Nur die entsprechenden Daten stehen derzeit nicht zur Verfügung. Klassische Schulleistungstests bieten mit ihren Normen ein normorientiertes Bezugssystem an, welches den Anspruch erhebt, über die Grenzen einzelner Klassen hinaus, für einen ganzen Schülerjahrgang in der Bundesrepublik ein repräsentativer Maßstab zu sein. Nur, je weiträumiger die normorientierten Bezugssysteme definiert sind, umso weniger werden sie dem Lerngeschehen in den einzelnen Klassen gerecht werden können.
- Im lernzielorientierten Ansatz wird gefragt, ob die z. B. durch Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien gesetzten Lernziele von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurden oder nicht. In den Lernzielen von Lehrplänen und Rahmenrichtlinien kommen extern gesetzte (gesellschaftliche) Erwartungen gewissemaßen als Idealnormen? zum Ausdruck. Die viel diskutierten Bildungsstandards für einzelne Klassenstufen sind solche ‚Lernziele? Es gibt in der Diagnostik seit Jahrzehnten eine ausgefeilte Methodik der lernzielorientierten Leistungsmessung. Nur sie hat sich in der Schule nicht durchgesetzt, da die zweistufige Kategorisierung einer Einzelleistung nach ‚Lernziel erreicht?– ‚Lernziel nicht erreicht? mit den schulischen Benotungs- und Selektionsgewohnheiten nicht im Einklang steht.
- Die entwicklungsorientierte Diagnostik fragt danach, wie weit sich eine Schülerin/ein Schüler bereits die Logik des Lerngegenstandes angeeignet hat und wie weit er den Anforderung des jeweiligen Faches auf einem bestimmten Niveau entsprechen kann. Bezugssysteme für die Beurteilung der aktuellen Situation sind nicht mehr die Leistungen anderer im Sinne einer empirischen Norm und nicht die extern gesetzten Lernziele im Sinne einer Idealnorm. Das Bezugssystem sind die gewissermaßen auf einer Stufenleiter gedachten Niveaustufen des Lerngegenstandes, z. B. die Niveaustufen im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen. Gegenstand der Leistungsfeststellung in diesem Modell ist die Frage danach, welche Niveaustufen eine Schülerin/ein Schüler in seiner bisherigen Entwicklung bereits erreicht hat und welche Niveaustufen in nächster Zeit angesteuert werden können. Dabei ist es völlig ohne Bedeutung, welche Niveaustufen die anderen in der Klasse erreicht haben. Verglichen wird das Kind mit sich selbst, seiner eigenen Entwicklung und den bekannten und entwicklungspsychologisch definierbaren Anforderungsniveaus der Fächer. Dieser entwicklungsorientierte Maßstab braucht keine Bewertung. Er gibt Rückmeldungen auf dem Hintergrund des entwicklungspsychologischen und pädagogischen Wissens um die Komplexitäts- bzw. Niveaustufen der einzelnen schulischen Fächer. Im Hintergrund steht ein Menschenbild, welches jedem Individuum unterstellt, sich durch eigene kognitive Aktivitäten all das Wissen begeistert aneignen zu wollen, welches der eigenen Lebensbewältigung dienen kann. Darin ist jedes einzelne Kind durch eine wertschätzende Unterstützung seiner Lernaktivitäten zu begleiten. Allein das Fachwissen um Lerngegenstände ist der geeignete ‚Maßstab?zur Beschreibung der aktuellen Leistungen und der dem Kind auf dieser Grundlage möglichen Fortschritte in der Zone der nächsten Entwicklung.

Am weitesten in der gesellschaftlichen Beurteilungspraxis verbreitet ist die sozialnormorientierte Denkfigur, die auch den Schulnoten zu Grunde liegt. Diese Denkfigur weist mindestens vier gravierende Probleme auf:

- Werden die Leistungen eines Individuums an den Leistungen einer Gruppe gemessen und daraus seine ‚Fähigkeiten‘ im Spiegel der Leistungen anderer bestimmt, so ist das Ergebnis dieses Bestimmungsvorganges fast vollständig abhängig von den Leistungen anderer und keineswegs ein Faktum, das ganz allein dem Individuum und seiner Aneignungstätigkeit zuzurechnen wäre.
- Zweitens gilt: Die im normorientierten Ansatz regelmäßig ausgebrachte relative Position (z. B. durch Noten in einer Klasse) sagt nichts darüber aus, wie und mit welchem Ziel gefördert werden sollte. Eine vergleichsweise schlechte relative Position, ausgedrückt mit der Note fünf, mag nur zeigen, dass Förderung nötig ist. Wie und mit welchen Zielen dies aber geschehen soll, wird eben in der Note selbst nicht deutlich.
- Drittens ist der normorientierte Ansatz in der Regel nicht geeignet, Leistungsfortschritte adäquat abzubilden; denn solange ein Kind in seinen Leistungen und in seinen Leistungsfortschritten an den Leistungen und den Leistungsfortschritten der anderen in seiner Klasse gemessen wird, hat es fast keine Chancen, sich aus seiner Randposition zu befreien, denn seine Leistungsfortschritte müssten schon die Leistungsfortschritte der nicht randständigen Vergleichskinder übertreffen, sollte sich seine relative Position in der unmittelbaren Bezugsgruppe verbessern. Das gelingt im Geschäft von Schule und Unterricht eher ausnahmsweise. Alltäglich ist, dass die schlechten Schülerinnen und Schüler die Schlechten bleiben, auch wenn sie sich im intraindividuellen Vergleich (d. h. im Vergleich mit sich selbst) erheblich in ihren Leistungen verbessern konnten. Erst wenn es einer schlechten Schülerin oder einem schlechten Schüler gelingt, sich mehr als alle anderen zu verbessern, wird sich diese relative, auf die Gruppe bezogene überdurchschnittliche Verbesserung in besseren Noten auszahlen, aber zugleich dazu führen, dass nun andere Kinder in die Randständigkeit gedrängt werden.
- Schließlich sind die Bewertungen von Leistungsunterschieden abhängig von der Bezugsgruppe, in der die Differenzen festgestellt wurden. Es gibt eine Unzahl von Untersuchungen wie jüngst KESS in Hamburg (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern in Jahrgangsstufe 4, Bos u. a. 2005), in denen sich zeigte, dass Klassen ein und derselben Jahrgangsstufe sich in ihren Leistungsniveaus gewaltig unterscheiden, manchmal so weit, dass die Besten der schlechtesten Klasse immer noch schlechter sind als die Schlechtesten der besten Klassen und das alles bei gleichen durchschnittlichen Noten und gleichen Streuweiten der Noten in den Klassen (vgl. bereits Schuck 1978).

Meiner Einschätzung nach geht die Qualitätsverbesserung pädagogischer Systeme damit einher, ob und wie weit es gelingt, die unterschiedlichen Beurteilungsmaßstäbe im pädagogischen Alltag nachvollziehbar, transparent und nicht diskriminierend zu koordinieren und ihre Potenziale für die notwendigen Rückmeldungen im Lernprozess zu nutzen. An oberster Stelle könnten als Rückmeldung im Sinne des struktur- bzw. entwicklungsorientierten Modells Aussagen darüber stehen, wie weit eine Schülerin bzw. ein Schüler bereits in den Lerngegenstand eingedrungen ist, was bisher gelernt wurde und was im nächsten Schritt gelernt werden kann. Mit dieser Rückmeldung sollte die Botschaft verbunden sein, dass das bisher Erreichte akzeptiert und für wertvoll gehalten wird und die intraindividuelle Betrachtung des Lernprozesses die entscheidende Perspektive ist. Eine solche Beschreibung der individuellen Lernprozesse wird in den Berichtszeugnissen mehr oder weniger gelungen versucht. Auf Noten kann in einem auf Förderung hin orientierten System gänzlich verzichtet werden.

Dennoch sollte (was ja durch Noten versucht wird) ein individuelles Lernergebnis darüber hinaus auch an externen Kriterien gespiegelt werden, d. h. zuerst an den üblichen Anforderungen im Sinne der vorhandenen Lernziele und definierten Bildungsstandards. Und schließlich gibt ein Vergleich der individuellen Leistungen mit den Leistungen anderer im Sinne des normorientierten Ansatzes weitere Anhaltspunkte für die Beurteilung der individuellen Situation, der Situation in der Klasse und der eventuell zu verändernden Lernarrangements. Die

Nachrangigkeit dieser externen Bezugssysteme für die Wertschätzung und die Beförderung individueller Lernprozesse sollte in der pädagogischen Begegnung allerdings klar werden.

Jetzt habe ich sehr viel Allgemeines und zum fachlichen Hintergrund gesagt. Ich könnte mir allerdings denken, dass Sie sehr viel konkretere Fragen haben.

**Kleist: In der Tat. Gibt es für Sie Gründe, Leistung von Schülerinnen und Schülern in Integrationsklassen nur in Form von Lernentwicklungsberichten zu bewerten?**

Schuck: Durchaus! Obwohl mein Plädoyer auf die gleichzeitige Verwendung unterschiedlicher Bezugssysteme hinaus läuft, und zwar für alle Kinder einer Klasse, stößt dieser Ansatz im Heterogenitätsspektrum einer Integrationsklasse auf Widersprüche. Zunächst haben alle Kinder nach meiner Argumentation ein Recht darauf, ihre Lernentwicklung und ihr Lernergebnis auf dem Hintergrund der jeweiligen Lerngegenstände, und zwar ohne Berücksichtigung der Leistungen anderer gespiegelt zu bekommen. Das wäre, wie oben beschrieben, eine entwicklungsorientierte Bewertung. Die jetzigen Lernentwicklungsberichte könnten gut in eine solche Richtung weiter entwickelt werden. Sodann sollte – so meine Argumente – die individuelle Leistung auf dem Hintergrund externen Bezugssysteme bewertet werden. Das können gut die maßgeblichen Lehrpläne sein. Doch welche Lehrpläne sollen gelten, und wäre man es zufrieden nur nach ‚Lernziel erreicht?– ‚Lernziel nicht erreicht? zu unterscheiden? Für die ‚Integrationskinder? kämen nur die Lehrpläne der Schulform in Frage, die sie ohne Integration besuchen würde. Mit einer solchen Variante, wäre der Integrationsgedanke ein Stück weit ausgehebelt. Der notenorientierte Vergleich aller Schülerinnen und Schüler einer Integrationsklasse untereinander ist völlig unsinnig, da Integrationskinder in ihren Leistungen nicht mit den normalentwickelten Kindern der Klasse nach einem Maßstab verglichen werden können. Ich würde gerne darüber diskutieren, wie man den Lernentwicklungsbericht für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend machen kann und wie gleichzeitig ein externes Bezugssystem, die Lernzielorientierung oder auch die Normorientierung ins Spiel gebracht werden können. Nur eins ist klar: Unter einer solchen Betrachtung müssten sowohl die üblichen Lernstandsberichte wie auch die Art und Weise, wie Differenzen zu Bildungsstandards oder zwischen den Schülerinnen und Schülern durch Noten ausgedrückt werden, weiter entwickelt werden.

Wenn wir in diesen Fragen weiter kommen, wäre klar, dass eine einheitliche Leistungsbeurteilung in Integrationsklassen keine Gleichmacherei ist, sondern dass damit das Recht aller Kinder verwirklicht wird, alle für ihren eigenen Entwicklungsprozess förderlichen Rückmeldungen zu bekommen. Auch das Recht der Eltern wäre durchgesetzt, etwas über die Erfüllung von Bildungsstandards durch ihre Kinder zu erfahren.

**Kleist: Was sollten Ihrer Meinung nach Kinder in Integrationsklassen durch die Beschreibung und Bewertung ihrer Leistungen erfahren?**

Schuck: Unterricht und Förderung sollte für alle Kinder von einer Wertschätzung individueller Lernprozesse auch und gerade in Zeiten getragen sein, in denen nach Qualitätssicherung durch andauernde Leistungsvergleiche gerufen wird. Es darf, durch viele theoretische Konzepte und empirische Belege gestützt, angenommen werden, dass der wertschätzende Umgang mit heterogener menschlicher Aneignungstätigkeit eine wesentliche Bedingung für optimale Bildungsbiographien ist. Lehrkräfte sollten sich durch die Organisation von Schule und Unterricht nicht als Kontrolleure und Sanktionierer, sondern als Lernbegleiter und -berater präsentieren können. Das sind sie von ihrem Selbstverständnis her in vielen PISA-Siegerländern. Verfahren der Leistungsbeschreibung und Leistungsbewertung zur Gestaltung und Begleitung der Förderung werden zukünftig um so erfolgreicher sein, je variantenreicher und transparenter mit unterschiedlichen Bezugssystemen für die Bewertung dem sich entwickelnden, lernenden und um Partizipation ringende Kind begegnet wird. Alle Kinder sollten in der Schule alltäglich erfahren, dass die Leistungsbeschreibung und Leistungsbeurteilung zuallererst der Lernprozessbegleitung und der Gestaltung von Lernprozessen dient.

Darauf haben alle Kinder einen Anspruch. Hätten wir eine wirklich integrative Schule, würde die heute dominierende Selektionsfunktion der Bewertungstechniken überhaupt keine Rolle mehr spielen können.

**Kleist: Spielt Hamburg im Bereich der integrativen Beschulung eine hervorzuhebende Rolle in Deutschland? Wo genau wäre dies der Fall?**

Schuck: Hamburg war an allen Modellversuchen zur Integration in den letzten dreißig Jahren führend beteiligt. In Hamburg ist zuletzt das Modell der Integrativen Regelschule entstanden, welches die international diskutierte ‚Inklusive Schule‘ vorwegnimmt. Besonders hervorzuheben sind auf der Grundlage der aktuellen Zahlen der Kultusministerkonferenz für 2003 folgende Sachverhalte (vgl. Rauer & Schuck 2007 und Ständiges Sekretariat der KMK 2005):

- In Hamburg sind 5,84 % aller Kinder der Klassen 1 bis 10 als Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf etikettiert. Das ist die so genannte Förderquote. Der Bundesdurchschnitt der Förderquote liegt bei 5,56 %
- In Hamburg beträgt die Sonderschulbesuchsquote 4,84 %, das ist der Prozentanteil der Kinder der Klassen 1 bis 10, denen ein Sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt wurde und die zugleich Sonderschulen besuchen. Der Bundesdurchschnitt liegt genau bei diesen 4,84 %.
- In Hamburg beträgt die Integrationsquote 1,00 %, das ist der Prozentanteil der Kinder der Klassen 1 bis 10, denen ein Sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt wurde und die zugleich allgemeine Schulen besuchen. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 0,72 %.
- In Hamburg werden 11,1 % der Kinder der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, emotional-soziale Entwicklung (das sind die hauptsächlichen Zielgruppen der Integrativen Regelschulen) in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Bundesdurchschnitt liegt hier bei 14,91 %.
- In Hamburg werden 22,3 % der Kinder der Förderschwerpunkte Sehen, Hören, körperliche, motorische und geistige Entwicklung (das sind die hauptsächlichen Zielgruppen der Integrationsklassen) in allgemeinen Schulen unterrichtet. Der Bundesdurchschnitt liegt hier bei 8,80 %.

Soweit Vergleichszahlen einzelner Bundesländer überhaupt vergleichbar sind, drücken sich in den Ergebnissen durchaus zwiespältig zu beurteilende Botschaften aus. Hamburg ist gemessen an der Förderquote und an der Integrationsquote im bundesrepublikanischen Kontext als leicht überdurchschnittlich zu beurteilen. Das ist zunächst eine durchaus gute Nachricht. Bei den Kindern der IR-Zielgruppe, der Kinder in integrativen Grundschulen, erreicht Hamburg mit einem Integrationsanteil von 11,1 % den bundesrepublikanischen Anteil von 14,9 % jedoch nicht. Allerdings integriert Hamburg 22,2 % der potentiellen I-Kinder tatsächlich in Integrationsklassen. Das gelingt trotz eines sehr differenziert ausgebauten Sonderschulwesens. Im bundesrepublikanischen Schnitt werden jedoch nur 8,8 % der potentiellen I-Klassen-Kinder auch in allgemeinen Schulen integriert. Dieser eindeutige Bonuspunkt für Hamburg zeigt aber auch, dass das Gut der Integration in Hamburg ganz stark nach sozialer Lage der Herkunftsfamilien verteilt wird. Denn bekanntermaßen unterscheiden sich die Herkunftsfamilien der IR-Kinder von den Herkunftsfamilien der Kinder in I-Klassen durch deutlich ungünstigere familiäre, ökonomische und bildungsrelevante familiäre Hintergrundvariablen.

**Kleist: Lieber Herr Schuck, ich danke Ihnen ganz herzlich für Ihre Stellungnahme.**

Die Fragen stellte Hanno Kleist für **integration-hamburg.info**.

Literatur:

- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K. & Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung). Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Pietsch, M. (Hrsg.). (2005). *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4*. Hamburg: Bergmann & Sohn.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Bos, C. Gröhlich & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 219–253). Münster: Waxmann.
- Sacher, W. (2006). Lernstandsbeurteilung: Tests, Zensuren, Zeugnisse. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 648–657). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schuck, K. D. (1978). Zur Frage der Normverschiebung bei Schulleistungstests. *Sonderschule in Niedersachsen*, (1), 34–46.
- Schuck, K. D. (2004). Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (8), 350–365.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2005). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003*. Bonn: Eigenverlag.