

## Integration als Aufgabe katholischer Schulen

Wilhelm Wittenbruch

Katholische Schulen sind nicht auf einer »Insel der Seligen« angesiedelt, auf der man »geschlossen« katholische Welt spielen kann. Sie stehen vielmehr mitten in der öffentlichen Auseinandersetzung und im bildungspolitischen Diskurs, in dem der »christliche Rückzug« aus der Indifferenz der gegenwärtigen Kultur immer zu verbinden ist mit einem beherzten »Schritt vorwärts« (Spaemann zit.n. Wittenbruch 1999, 109f.) auf die anderen hin, auf die Öffnung zur Solidargemeinschaft mit sozial, körperlich oder geistig benachteiligten Menschen. Das gilt auch für die aktuelle Diskussion um »schulische Integration«, die sich katholische LehrerInnen an Regel- und Sonderschulen als pädagogisches Ziel gesetzt haben.

### Der enge und weite Integrationsbegriff und seine organisatorischen Folgen

Mit schulischer Integration wird das gemeinsame Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung in Regelschulen bezeichnet (Eberwein 1997, 55f.). Mit der Errichtung von Gesamtschulen, mit der dynamische Begabungsbegriff den statisch-biologischen ablösen sollte und die Entdeckung der »sozialen Relativität« von Behinderung einherging, wurde um 1970 die Forderung erhoben, auch die Sonderschule in dieses integrative Schulmodell einzubeziehen. Diese Diskussion führte u. a. zur Bildung von Integrationsklassen, in denen neben nicht behinderten Kindern Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen aufgenommen und in der Regel von zwei Lehrkräften in offenen, differenzierenden Lehr-Lernformen betreut werden, und (ab 1982) auch zur Errichtung von eigenständigen integrativen Grundschulen. Sie sollen Kinder mit Behinderungen eines entsprechenden Schulbezirkes aufnehmen und in Schulleben und Unterricht optimal fördern. Diese u. a. Erprobungen und Initiativen veranlassten schließlich die Kultusministerkonferenz (KMK) 1994, ihre Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung zu verabschieden. In ihr wird nicht mehr der Terminus »Sonderschulbedürftigkeit« benutzt, sondern in Anlehnung an angelsächsische Begriffe nur noch vom »sonderpädagogischen Förderbedarf« gesprochen. Das hat in organisatorischer Hinsicht zur Folge, dass neben die traditionelle Sonderschule nun eine Vielfalt unterschiedlicher Organisationsformen von schulischer Integration tritt (Ellger-Rüttgardt 1998, 371f.), an denen Katholische Schulen partizipieren (Schulprogramm I).

*1. Schulprogramm der Städt. Kath. Grundschule Böhmerstr.,  
Duisburg (2001, Auszug)*

Aus der Präambel des Schulprogramms:

»Grundlage von Bildung und Erziehung an jeder Katholischen Schule ist das christliche Menschenbild, d. h., jeder Mensch ist einmalig und von Gott mit bestimmten Begabungen ausgestattet. Ziel der Katholischen Schule ist es, im Zusammenwirken mit den Eltern jedem Schüler und jeder Schülerin zur Entfaltung ihrer Anlagen zu helfen.« (...) Auf diesem Hintergrund entwickelte sich über eine fast 10-jährige Kooperation der Katholischen Grundschule Böhmer Straße mit der Buchholzer Waldschule, Schule für Geistigbehinderte, die in der unmittelbaren Nähe liegt (...), die Integration behinderter Kinder in den Regelunterricht der Grundschule. Durch die langjährige Kooperation war der Boden für die Einrichtung einer Klasse mit Gemeinsamen Unterricht im Kollegium und in der Elternschaft vorbereitet und wurde von allen befürwortet. Im Schuljahr 2000/2001 werden in einem 1. und einem 2. Schuljahr je 4 behinderte Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen (Sprach-/Hörbehinderungen, geistige Behinderungen, Körperbehinderungen) unterrichtet. Da diese Art des Unterrichts sowohl für die Grundschul- als auch für die Sonderschullehrerinnen eine für sie neue Art des Unterrichts ist, erfordert sie ein hohes Maß an Engagement, Flexibilität und Zeit für Absprachen. Als positive Bilanz nach einem Jahr des Gemeinsamen Unterrichts lässt sich Folgendes feststellen: ein Abbau der Schwellenangst gegenüber Behinderten, zunehmende soziale Kompetenz in der Schülerschaft und eine Akzeptanz der speziellen Behinderungsart, die besondere Fürsorge und Betreuung erfordert sowie Rücksichtnahme und Hilfe. Das Miteinanderlernen führt dazu, dass die behinderten Kinder große Anstrengungsbereitschaft zeigten und so für sich große Lernerfolge erzielen konnten. (...)

Diesem »engeren Begriff« von schulischer Integration steht ein »weiterer« gegenüber, der in der Geschichte der Pädagogik bzw. der Schule dann von Integration spricht, wenn behinderten Kindern und Jugendlichen besondere öffentliche Beachtung und solidarische Unterstützung zuteil wird (z. B. Möckel 1997, 40 f.). Damit wird der *Integrationsbegriff ausgeweitet*: Die Integrationsbewegung, die auch durch kirchliche Initiativen gestützt wurde, beginnt somit schon im 18. Jahrhundert, in dem die Bildsamkeit z. B. des gehörlosen oder blinden Kindes entdeckt wird und diese Kinder integriert werden. Die »Integration im engeren Sinne« ist dann eine konsequente, aus der Geschichte der Schule verständliche Forderung, da sich Unterrichtsformen, Unterrichtsorganisation und Ausbildung der Lehrer so verbessert haben, dass auch Grundschulen und weiterführende Schulen heilpädagogische Aufgaben übernehmen können (Schulprogramm I). »Nicht die Schüler sollen in Spezialschulen aufgeteilt werden, sondern Speziallehrer sollen Klassen

zugeteilt werden« (Möckel 1997, 45). Damit gerät auch der Grundsatz, dass die Sonderschule ihre Schüler optimal fördert, in die Kritikzone, und das Selbstverständnis des hoch differenzierten, separaten Sonderschulsystems in Deutschland wird erschüttert.

Während sich z. B. für Eberwein (1997, 55) mit der Integrationsbewegung auch eine »Integrationspädagogik« konstituiert, die zu Gunsten gemeinsamen Lebens und Lernens sowohl alle »aussondernden Einrichtungen« überwindet als auch den Begriff »Sonderpädagogik« zur Disposition stellt, ist für andere Autoren (z. B. Möckel 1997 oder Begemann 1997) mit der Integration nicht zwingend die Abschaffung der Sonderschule verbunden. Man geht vielmehr von einem Integrationskontinuum aus, das zwischen den Polen »Separierung« und »Integrierung« unterschiedlich intensive Organisationsformen der Integration vorsieht (Abb. 1), und in dem als Maßstab für jede »integrierte Beschulung« die besondere Hilfsbedürftigkeit des einzelnen Kindes und seine Förderung angesetzt werden.

#### Organisationsformen:

Ohne Kontakte, z. B. psychiatrische Kliniken, Heime für Schwerbehinderte	Sonderschule	Sonder-Schule auf dem Gelände einer allgemein bildenden Schule	Sonderschule und allgemein bildende Schule kooperieren	Förderzentren	Integrations- klassen	Integrative Schule
--	--------------	--	---	---------------	--------------------------	-----------------------

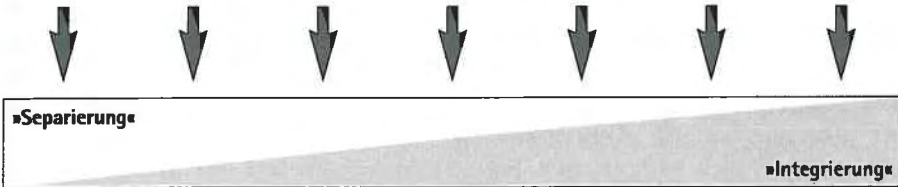


Abb. 1: Das Integrationskontinuum  
(Katharina Werbke zit. n. Dreher 1997, 135)

## Integration an katholischen Bekenntnisschulen und Schulen in kirchlicher Trägerschaft

Katholische Schulen, die in diese - nur kurz skizzierte - Entwicklung voll involviert sind, treten in Deutschland als »Bekenntnisschulen«, die in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen bis heute einen eigenen Rechtsstatus haben, oder als Schulen in »freier Trägerschaft« auf (Wittenbruch 2000). Sie haben sich durch die Jahrhunderte hindurch besonders für sozial benachteiligte oder behinderte junge Menschen eingesetzt, sodass ihre »Schrittmacherfunktion« in der Vergangenheit z. B. im Bildungsangebot für die ländliche Region, bei Sonderschulen oder in der Mädchenbildung unbestritten ist. Ihre gegenwärtige Bedeutung und Berechtigung werden aber bei den sich rapide verändernden Welt- und Lebensanschauungen ständig in Frage gestellt.

Denn moderne Industriegesellschaften des westlichen Typs verdanken ihren Zusammenhalt nicht mehr gemeinsamen verbindlichen religiösen Überzeugungen. Sie sind vielmehr gekennzeichnet durch Pluralisierung von Deutungsmustern und Lebensstilen. In ihnen werden Kirchlichkeit bzw. Christlichkeit nur als eine unter anderen möglichen Lebensformen und Optionen angesehen. Damit hat sich auch Katholische Schule neuen Herausforderungen (z. B. der Aufgabe »schulischer Integration«) zu stellen, damit sie nicht zu einer »exklusiven Form« verkümmert, sondern sich zu einer »Schulgemeinde im Geiste des Evangeliums« fortentwickelt (Wittenbruch/Kurth 1999).

Seit über einem Jahrzehnt ist die Zahl der *Katholischen Sonderschulen* in Deutschland konstant: Es gibt 183 Schulen mit über 22 000 SchülerInnen und mit über 4.200 LehrerInnen (Dikow 1999, 243 ff.). Beherrschende Sonderschultypen sind die Schulen für Geistigbehinderte (35 %) und die Schulen für Erziehungsschwierige (27 %). Ein hochdifferenziertes Angebot machen die Katholischen beruflichen Sonderschulen (11 %). 70 % der Schulen sind Internate bzw. Heime angeschlossen, 80 % der Schulen arbeiten koedukativ. Da die meisten Katholischen Sonderschulen für die pädagogische Grundversorgung in einer Region eingesetzt sind, ist der Anteil der katholischen SchülerInnen relativ gering (57 %). Im Gegensatz zum staatlichen Schulwesen sind nur 9 % der Katholischen Sonderschulen auf die Förderung von Lernbehinderten spezialisiert, sodass sich die Frage der schulischen Integration von Lernbehinderten für sie nicht so dringend stellt. Doch geht es auch im katholischen Sonderschulwesen um die gemeinsame Beschulung von Lernbehinderten mit anderen SchülerInnen: Den Schulen für Kranke, den beruflichen Sonderschulen oder den Schulen für Erziehungshilfe sind oft Abteilungen für Lernbehinderte angegliedert. Insgesamt liegt der Schwerpunkt des katholischen Sonderschulwesens auf der Spezialisierung für SchülerInnen, die mehrfach behindert sind und somit eine besondere pädagogische Anstrengung erfordern, um diesen jungen Menschen Wege zur »Selbstverwirklichung in sozialer Integration« zu eröffnen. Die besondere *Qualität der Schulen* in kirchlicher Trägerschaft ergibt sich auch aus folgenden Daten (Dikow 1999, 262 ff.):

- Über ein Drittel der Schulen haben Früherkennungseinrichtungen, ein gutes Viertel besitzt eigene Beratungseinrichtungen, und ein Drittel der Schulen Tagesstätten für die nicht in Heimen oder Internaten untergebrachten Schüler.
- Ein Viertel der Schulen ist mit ambulanten Diensten verbunden, ein weiteres Viertel hat Außenwohngruppen eingerichtet.
- Über 15 % der Schulen sind mit Fachkrankenhäusern verbunden.

Die Katholischen Sonderschulen sind (über 80 %) keine Angebots-, sondern Versorgungsschulen für eine ganz bestimmte Schülergruppe in einer Region. Trotz dieser quasi »öffentlichen Funktion« verzichten die Katholischen Sonderschulen nicht auf eigene *Schulprogramme*, die ihre Arbeit in das »Licht des Glaubens« stellen:

- Fast 90 % der Sonderschulen haben sich in den letzten Jahren ein eigenes Schulprogramm gegeben, das als schriftliches Dokument (ca. 40 %) oder in Schulschriften (ca. 30 %) veröffentlicht wurde (vgl. Schulprogramm II).

- Das religiöse Profil der Katholischen Sonderschulen wird durch pastorale MitarbeiterInnen, durch regelmäßige Gottesdienste für Kinder und Jugendliche, durch Feste und Feiern im Anschluss an das Kirchenjahr, durch die Sicherstellung des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts und durch soziale Aktionen in der Schule oder im schulischen Umfeld gefördert.
- Durch Angebote außerunterrichtlicher oder den Unterricht ergänzender Art versuchen die Sonderschulen, ihren SchülerInnen Bildungswege zu eröffnen, die nach Möglichkeit denen von allgemeinbildenden Schulen entsprechen.
- Katholische Sonderschulen bieten eine Vielfalt von heilpädagogischen Hilfen an, z. B. im Bereich der Krankengymnastik (62 %), der Logopädie (50 %), der Beschäftigungstherapie (45 %), der Bewegungstherapie im Wasser (41 %) oder des Reitens/Voltigierens (45 %).

## *II. Leitgedanken des Schulprogramms der St.-Elisabeth-Schule, Steinfurt (2000, Auszug)*

»(...) Die St.-Elisabeth-Schule ist eine Einrichtung der Tectum Caritas gemeinnützige GmbH zur schulischen Bildung und Erziehung junger Menschen mit geistiger Behinderung und weiteren Beeinträchtigungen. Zielsetzung und Aufgabenstellung beruhen auf dem Auftrag der Tectum Caritas GmbH und der Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen des Landes Nordrhein-Westfalen sowie dem Leitbild des Deutschen Caritasverbandes. Im vorliegenden Schulprogramm finden die Zielsetzungen und Aufgabenstellungen ihre konkrete Umsetzung.

Dabei gilt die Grundaussage, dass jeder Mensch als Person einmalig ist und eine ihm von Gott gegebene Würde besitzt. Die Namengebung stellt die Arbeit der St.-Elisabeth-Schule in die Tradition christlicher Nächstenliebe. Für uns bedeutet dies, sich den jungen Menschen vorbehaltlos zuzuwenden. Es gilt, die Persönlichkeit jedes einzelnen Schülers zu stärken und zu schützen, zu seiner Selbstverwirklichung beizutragen und die Integration in die Gesellschaft zu fördern.

Unterricht, Erziehung, Betreuung, Pflege und Therapie sind Bereiche der Förderung, die im Sinne ganzheitlichen Handelns diesen Zielen dienen. Soweit die gesetzlichen Bedingungen erfüllt sind und die Schülerinnen und Schüler im Einzugsbereich der St.-Elisabeth-Schule wohnen, steht ihnen die Schule offen. Eine weitere Auswahl erfolgt nicht. In der St.-Elisabeth-Schule werden die weltanschaulichen und religiösen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler bzw. deren Eltern respektiert und so weit wie möglich bei der täglichen Arbeit berücksichtigt. (...)

Die Leitlinie für die Integrationsaufgabe der Katholischen Schulen spricht der Synodenbeschluss an: »Die Kirche entspricht einem Auftrag des Evangeliums, wenn sie sich auch im Bildungsbereich mit Vorrang aller Benachteilig-

ten annimmt. Für gläubige Christen war das zu allen Zeiten Gebot. Aufgrund körperlicher, geistiger, seelischer oder sozialer Schäden bedürfen viele Menschen von Kindheit an und oft auf Dauer besonderer Hilfe. Gesellschaftliche Veränderungen, insbesondere das der Allgemeinheit inzwischen bekannt gewordene Ausmaß und die Schwere menschlicher Benachteiligungen und Beschädigungen, machen neue und erweiterte Aufgabenstellungen nötig. Als Anzeichen eines gewissen Fortschritts im Prozess einer zunehmenden Humanisierung gilt es, wenn Behinderten das Recht auf Leben und Entfaltung ihrer Persönlichkeit zugestanden wird und sie die bestmögliche Förderung erfahren, ohne dass man dabei den zu erwartenden Nutzen durch Leistung berechnend einbezieht« (Beschluss der Gemeinsamen Synode 1975, 13).

Diesen Auftrag nehmen die ca. 520 *allgemeinbildenden* und 170 *berufsbildenden Katholischen Schulen* in Deutschland wahr. In über 70 % dieser Schulen haben Schüler »einen Behindertenausweis oder doch Anspruch auf einen solchen« (Dikow 1999, 200). In über 24 Schulen liegt der Anteil dieser Schüler bis zu 10 %. Zu den in der Fachliteratur bekanntesten Katholischen Schulen, die behinderte SchülerInnen aufnehmen und integrieren, zählen die Bischöfliche Maria-Montessori-Gesamtschule in Krefeld (Schulportrait III, Wischniewski 1998) und das Bischöfliche Schulzentrum Essen-Stoppenberg. Die Einrichtung weiterer Schulversuche bzw. von sonderpädagogischen Fördergruppen in der Sekundarstufe erfolgt nur sehr zögerlich bzw. nur durch außergewöhnliches Engagement von Eltern.

### *III. Schulportrait der Bischöflichen Maria-Montessori-Gesamtschule in Krefeld (1998, Auszug)*

»(...) Die Bischöfliche Maria-Montessori-Gesamtschule ist eine in Halbtagesform geführte vierzügige Gesamtschule. Einschließlich der gymnasialen Oberstufe werden zurzeit etwa 970 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Die Schule existiert seit 1977 (...). Zusammen mit einem Montessori-Kinderhaus und einer Montessori-Grundschule bildet sie ein gemeinsames Schulzentrum in Krefelds Norden (...).

Etwa 10 % der Schüler sind körperbehindert. In dem Integrationskonzept wird ein selbstverständlicher Umgang von körperbehinderten und gesunden Kindern angestrebt, was für beide Seiten ein Geschenk ist. Die Körperbehinderten wachsen nicht nur im partnerschaftlichen Umgang mit den »Nicht-Behinderten«, sondern für diese sind sie ein unvorstellbar großer Gewinn. Die ständige Auseinandersetzung mit Leid (und Tod) der Menschen lässt Grunderfahrungen menschlicher Existenz für alle Schüler täglich erfahrbar und somit zu einer Selbstverständlichkeit werden. Die Annahme und die Auseinandersetzung mit den Grunderfahrungen menschlichen Daseins lassen die Schüler wachsen, reifen.

Durch den Umgang mit körperbehinderten Schülern wird von allen auch eine große Verbindlichkeit gefordert. Die in der Klasse befindlichen

körperbehinderten Mitschüler wollen bei Klassenfahrten, im normalen Unterricht, in den Pausen etc. ebenso mitbedacht und mitgetragen werden wie alle anderen auch.

An der Realisierung des Integrationsmodells arbeiten neben allen Lehrkräften auch noch Sonderschullehrer, Sozialpädagogen, Zivildienstleistende und weitere ehrenamtliche Kräfte mit. (...)

Schulen dieser Art, die einen oder mehrere behinderte junge Menschen aufnehmen, um sie unterrichtlich und sozial zu integrieren, gibt es in Deutschland seit Jahrzehnten (Sander 1997, 212). Diese schulische Integrationspraxis wurde durch die Empfehlung des deutschen Bildungsrates von 1973 zum allgemeinen pädagogischen Ziel erhoben. Die Einrichtung integrativer Klassen ist zu Beginn der 70er-Jahre auf das besondere Engagement von Eltern und Lehrern zurückzuführen. Ihr Einsatz fand auch durch die Empfehlungen der KMK zur »sonderpädagogischen Förderung« 1994 politische Anerkennung. Nach ihr sollte die Schulentwicklung auf den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Schüler abgestimmt werden, und zudem sollten bewährte Elemente der Sonderpädagogik Berücksichtigung finden. Diese Empfehlungen wurden auch prägend für das Schulpflichtgesetz in Nordrhein-Westfalen, dessen Änderung von 1995 die Rechtsgrundlage für die sonderpädagogische Förderung behinderter Schüler neben der Sonderschule nun auch in der allgemeinen Schule geschaffen hat. Diese Regelung gilt auch für die über 1150 *Katholischen Grundschulen (KGS) in Nordrhein-Westfalen* (Stand 2001), die nach dem Abschied von einem konfessionell ausgerichteten Volksschulwesen als staatliche Regelschulen erhalten blieben und die ihre pädagogische Aufgabe, zum Teil sehr engagiert, im Rekurs auf den christlichen Glauben zu lösen versuchen (Wittenbruch 2001): 274 KGS (Stand 2001) folgen allein dem Modell des »gemeinsamen Unterrichts« und betreuen 521 Mädchen und 911 Jungen mit Behinderungen in »Integrationsklassen« (vgl. Schulprogramm I). Auffallend ist, dass sich für KGS die zentralen Voraussetzungen und Prinzipien aller integrativen Schularbeit, nämlich die »integrative Grundhaltung aller Beteiligten« oder die »Individualisierung des Unterrichts«, nicht »nur aus einem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Auftrag« ergeben, sondern dass die KGS diese Aufgabe »auch aus der biblisch-jesuanischen Handlungsorientierung des Neuen Testaments« ableiten wollen (vgl. z. B. Schulprogramm der KGS St. Franziskus, Hattingen 2000). Gemeinsam mit neueren Studien gehen die KGS davon aus, dass die Heterogenität der Lerngruppen soziales Lernen und Kommunikation fördern, weil sich nicht nur die Anzahl der Lernsituationen erhöht, sondern auch Hilfeleistungen oder Sprechanlässe intensiviert werden und den Kindern eine unmittelbare Erfahrung von der Gleichwertigkeit leistungsbezogener und sozial-emotionaler Aspekte des Lernens in einer integrierten Klasse eröffnet wird, ohne dass dabei die LehrerInnen die pädagogische Aufgabe der Balance zwischen »Unterschiedlichkeit« und »Gemeinsamkeit« der SchülerInnen und die Schwierigkeit ihrer Realisierung aus den Augen verlieren.

## Neue Herausforderungen

Trotz des Ansehens und des Zuspruchs, die Katholische Schulen in Deutschland erfahren, stehen sie sowohl vor *neuen grundsätzlichen Herausforderungen* (Gewinnung junger LehrerInnen bei Rückzug der Orden, Profilierung durch eigene Lehrpläne und Schulprogramme, rechtliche und finanzielle Sicherung u. a.) als auch vor *speziellen Aufgaben*, z. B. im Bereich »Schulische Integration«:

Die »*Integrationspädagogik*« erinnert daran, dass es bei der Integration als Weg und Ziel darum geht, jeden jungen Menschen in seiner Unverwechselbarkeit als Person zu akzeptieren, damit er so lernen bzw. sich so begaben kann, dass er an allen Bereichen der Gesellschaft aktiv teil hat (Begemann 1997, 176). D. h., »Menschenkinder heute« brauchen eine Schulkonzeption, die davon ausgeht, dass es nicht den »normalen« oder »nicht normalen« Menschen gibt, sondern immer nur den einzelnen Menschen mit seiner individuell spezifischen Eigenart. »Immer ist der ganze Mensch als psychosomatische Einheit betroffen« (178). Er ist also nicht einfach zu therapieren, zu unterrichten oder zu fördern, sondern er braucht eine umfassende pädagogische Hilfestellung, damit er eher als ganze Person in der Schule leben und lernen kann. Dieser Grundsatz ist jedem Pädagogen bekannt. Er wird für den Erzieher an christlichen Schulen durch die Botschaft des Evangeliums überhöht. Denn sie bekräftigt in der Sicherheit des Glaubens den Menschen in seiner Unverfügbarkeit und seiner Individualität. In diesem Verständnis nimmt der christliche Erzieher radikal Partei für eine der Würde des Menschen entsprechende Erziehung, die Selbstbestimmung, Grundsatztreue, Verantwortung und Engagement einbezieht. Er tritt entschieden gegen alle Versuche an, die über den Menschen für gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche oder andere Zwecke verfügen wollen. Das sollte sich auch bei pädagogischen Entscheidungen im Lernfeld der »schulischen Integration« auswirken. Berichte aus Integrationsversuchen weisen darauf hin, dass LehrerInnen eine gewisse Reserve gegenüber anspruchsvolleren pädagogischen Theorien zeigen und Umstellungsschwierigkeiten haben, um auf Auslese und Etikettierung zu verzichten oder um die Chancen in den unterrichtlichen Lernvoraussetzungen der Kinder für gemeinsame Lernprozesse zu sehen. Diese Befunde signalisieren, dass auch der gemeinsame Unterricht in Katholischen Schulen mit Akzeptanzschwierigkeiten rechnen muss (wie das die Entwicklung von sonderpädagogischen Fördergruppen im Haupt- oder Realschulbereich in NRW belegt) und dass man ohne Bereitstellung von flankierenden Maßnahmen (z. B. Personalreserven oder Fortbildungsangebote) nicht grenzenlos auf die Reformbereitschaft von LehrerInnen setzen sollte.

In der öffentlichen Diskussion werden mit (quantitativ) zunehmender Integration von Behinderten in Schulen Stimmen von der »missglückten Integration«, die behinderte Kinder nicht optimal fördere, oder über die »Versagerinstitution: Sonderschule« laut, da die Quote der »Rückführung in die allgemeine Schule« zu gering sei (Preuss-Lausitz 2001). Dazu bedarf es ver-



gleichender Untersuchungen der sonderpädagogischen Förderung im »Gemeinsamen Unterricht« oder in der herkömmlichen Sonderschule. Das sollte man nicht allein externen Gutachtern überlassen, sondern selbstkritische Überprüfung und Reflexion über die sonderpädagogische Förderung müssten von den Betroffenen innerhalb einer Schule oder einer Region selbst institutionalisiert werden. Christliche Schulen sollten, nicht zuletzt aus ihrem reflexiven Selbstverständnis und wegen ihres anthropologischen Fundaments (hierzu z. B. die Interviews mit SonderschullehrerInnen an Katholischen Schulen in Wittenbruch 1997), Schrittmacher dieser Evaluation sein (beispielhaft der Schulleiter der Maximilian-Kolbe-Schule, Katholische Schule für Geistig- und Körperbehinderte in Nordkirchen, Schurad 2001).

Die gegenwärtig anstehende *Schulentwicklung ist mit dem reflexiven Moment zu verbinden*. Zu ihm gehören insbesondere die Einsicht, dass einem die »totale pädagogische Wahrheit« nicht gegeben, wohl aber aufgegeben ist, und die Bereitschaft zum Differenzieren, kritischen Innehalten und Abwägen pädagogischer Argumente. Nur in der Spur dieser reflexiven Auseinandersetzung mit den Fragen der Integration, verbunden mit Neubestimmungen des Begriffes »Behinderung«, »Selektion« oder »Fördern«, können sich christliche Schulen vom technologischen Verständnis der Schulentwicklung, vom marktgängigen Image »freier Schulen« oder von der anthropologischen Vergessenheit bildungspolitischer Programme zur »Integration« distanzieren, um dem Anspruch der radikalen Parteinahme für den Menschen und für seinen Bildungsanspruch zu genügen.

### Literatur

- BEGEMANN, ERNST, Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration?, in: Eberwein, Hans (Hg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim <sup>4</sup>1997, 176–183.
- BESCHLUSS DER GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, Bonn 1975.
- DIKOW, JOACHIM, Katholische Schulen in freier Trägerschaft. Ergebnisse der Umfragen im Schuljahr 1997/1998, in: Engagement o. Jg. (1999), H. 3, 175–334.
- DREHER, WALTER, Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – Basis einer integralen Pädagogik, Aachen <sup>2</sup>1997.
- EBERWEIN, HANS, Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns, in: Eberwein, Hans (Hg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim <sup>4</sup>1997, 55–68.
- ELLGER-RÜTTGARDT, SIEGLIND, Entwicklung des Sonderschulwesens, in: Berg, Christa u. a. (Hg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI/1, München 1998, 356–377.
- MÖCKEL, ANDREAS, Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration, in: Eberwein, Hans (Hg.), Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim <sup>4</sup>1997, 40–54.
- PREUSS-LAUSITZ, ULF, Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 52 (2001), H. 2, 46–50.

- SANDER, ALFRED, Hilfen für behinderte Menschen: Sonderschulen, Rehabilitation, Prävention, integrative Einrichtungen, in: Böger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hg.), Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft, Opladen 21997, 203–218.
- SCHURAD, HEINZ, Schule, Sonderschule/Förderschule, Schule für Geistigbehinderte: Leistungsangebot und Qualitätssicherung, Oberhausen 2001.
- WISCHNEWSKI, NORBERT, Schulportrait der Bischöflichen Maria-Montessori-Gesamtschule in Krefeld, in: Engagement o.Jg. (1998), H. 4, 386–391.
- WITTENBRUCH, MICHAEL, Die Frage nach dem Menschenbild als Schlüssel zum Selbstverständnis und Erziehungshandeln von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern, Staatsexamensarbeit, Heilpädagogische Fakultät, Universität Köln, Köln 1997.
- WITTENBRUCH, WILHELM, Anmerkungen zum Selbstverständnis und zur Entwicklungschance Katholischer Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Engagement o. Jg. (1999), H. 2, 108–111.
- WITTENBRUCH, WILHELM, Schule, in: Kasper, Walter u. a. (Hg.), Lexikon für Theologie und Kirche, Bd. 9, Freiburg i. Br. 2000, Sp. 286–291.
- WITTENBRUCH, WILHELM/KURTH, ULRIKE (Hg.), Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?, Donauwörth 1999.
- WITTENBRUCH, WILHELM, Katholische Grundschule, in: Katholische Bildung 102 (2001) H. 3, 1–9.